

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция нарушений речи у старших дошкольников с
дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель: Михалева
Анна Сергеевна,
Обучающийся ЛОГ-1501
группы

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина
Владимировна,
к.п.н., доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ | 6 |
| 1.1. Закономерности развития речи у дошкольников с нормативным развитием | 6 |
| 1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией | 12 |
| 1.3. Характеристика нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией | 17 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ | 24 |
| 2.1. Цели, задачи, принципы и методики логопедического обследования | 24 |
| 2.2. Характеристика нарушений речевых компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией | 27 |
| ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ | 43 |
| 3.1. Принципы и организация коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией..... | 43 |
| 3.2. Содержание работы по коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией..... | 45 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов | 58 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 64 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ | 66 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 70 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 76 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3 | 84 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 4 | 85 |

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных факторов полноценного развития ребенка является правильная, хорошо развитая речь. В современном мире высоко ценится правильность речевого высказывания и одной из главных речевых функций является коммуникация. Произносительная сторона речи часто воспринимается как главный показатель речевой нормы.

Проблема коррекции нарушений речи дошкольников старшего возраста актуальна в наше время. В связи с тем, что всё чаще наблюдается рост речевых нарушений, вопрос о специальной коррекционной работе стал наиболее важным в логопедической практике.

В старшем дошкольном возрасте многие дети имеют значительные отклонения в развитии речи. Часто распространенным речевым нарушением является дизартрия. Проблема дизартрии дошкольного возраста наиболее полно отражена в работах таких специалистов как Л. В. Лопатина, Е. Ф. Филичева, Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, М. В. Мастюкова и других.

Дизартрия – речевая патология, которая проявляется в расстройствах фонетических и просодических компонентов речевой функциональной системы и обуславливается недостаточной иннервацией речевого аппарата. Возникает вследствие органического поражения нервной системы: центральной и периферической [9].

Изучение литературы по проблеме коррекции нарушений речи старших дошкольников с дизартрией выявил, что таким детям необходима длительная систематическая индивидуальная логопедическая работа, если же коррекция не проведена вовремя, возникают трудности в освоении коммуникативной функции речи и при обучении в школе.

Поскольку данный дефект имеет частое распространение, значимыми остаются проблемы диагностики дизартрии, а также организация логопедической работы по коррекции нарушений речи. Это составляет основу актуальности данной проблемы.

Таким образом, необходимо повышать эффективность логопедической работы, систематизировать ее содержание соответственно характеру и структуре дефекта речи.

Цель исследования: теоретически обосновать, определить и апробировать содержание логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией.

Предмет исследования – процесс коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией.

Объект исследования – нарушения речи у старших дошкольников с дизартрией.

Для того, чтобы цель исследования была достигнута, определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую литературу по коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией;
2. Подобрать методики исследования, экспериментально изучить уровень развития речевых компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и проанализировать результаты исследования;
3. Определить содержание логопедической работы по коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией;
4. Провести сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента, определить эффективность проведенной коррекционной работы.

Базой исследования явилось МАДОУ детский сад № 26, г. Первоуральск, ул. Огнеупорщиков, 38-б. В обследовании принимали участие 10 детей, обучающихся в старшей группе детского сада.

Для констатирующего эксперимента использовались методики Н. М. Трубниковой и Е. Е. Шевцовой.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности развития речи у дошкольников с нормативным развитием

Знание логопедом общих закономерностей формирования детской речи, понимание того, в какой последовательности осуществляется овладение различными сторонами родного языка, позволит определить требования к нормативности речи детей на этапах ее формирования [7].

Развитие речи имеет определенные закономерности, которые нужно учитывать в общении с детьми, в особенности при исправлении их «речевых ошибок». В научной литературе существует множество определений понятия речь, овладение речью.

Овладение речью – достаточно трудный и многосторонний процесс, который непосредственно связан со становлением ведущих видов деятельности ребенка [34].

Формирование речи в онтогенезе изучалось многими исследователями. Среди трудов отечественных ученых следует назвать исследования Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Г. Л. Розенгард-Пупко, Р. М. Боскис.

В логопедии термин «онтогенез речи» обозначает период формирования речи, начиная первыми речевыми актами, заканчивая состоянием, когда родной язык преобразуется в полноценное средство общения и мышления. Онтогенез языковой способности предполагает сложное взаимодействие общения и формирования познавательной деятельности ребенка [16].

Анализируя развитие речи ребёнка в онтогенезе, следует отметить различные этапы в этом процессе, выделенные специалистами в области психологии и педагогики.

А. А. Леонтьев разделил процесс формирования речи в онтогенезе на ряд этапов [23]:

1-й период – подготовительный (с момента рождения до 1 года);

2-й период – преддошкольный (от 1 года до 3 лет);

3-й период – дошкольный (от 3 до 7 лет);

4-й период – школьный (от 7 до 17 лет).

Крик ребенка является его первой голосовой реакцией. Плач и крик активизируют работу отделов речевого аппарата: артикуляционного, голосового, дыхательного.

А. Н. Гвоздев отмечает, что онтогенез речевой деятельности строится в соответствии с артикуляционной сложностью звуков. Освоение звуков речи и их артикуляции – многоступенчатый процесс. Ребенок упражняется, произносит звуки с полутора-двухмесячного возраста. Но для того, чтобы овладеть речепроизводительными навыками, необходимо три-четыре года [13].

Нормативно развивающиеся дети имеют определенную последовательность освоения звукопроизводительной стороны речи: гуление, «свирель», лепет, модулированный лепет. Речь детей проявляется на стадии гуления, но её развитие происходит от 1,8 года до 6 лет [28].

Период гуления наблюдается у всех детей. В 1,5 месяца ребенок проявляет специфические реакции голоса, воспроизводит легкие для артикуляции звуки, напоминающих гласные, губные согласные ([п], [м], [б]), predetermined физиологическим актом сосания, заднеязычные ([г], [к], [х]), связанные с физиологическим актом глотания. Позднее они станут базой для становления ясной, членораздельной речи [16].

В 4 месяца ребенок начинает синтагматически организовывать речь, у него формируется определенная структура слога, речь начинает делиться на

слоговые кванты. При нормальном развитии в 6–7 месяцев гуление со временем переходит в лепет. Речевые проявления получают звуковое оформление. В это время дети произносят слоги, наподобие «ба-ба», «дя-дя», «де-да», соотносят их с окружающими людьми. В общении со взрослыми ребенок подражает интонации, темпу, ритму, мелодичности, воспроизводит ряды слогов. Происходит расширение объема лепетных слов, ребенок пробует повторить их за взрослыми [16].

Появление лепета в виде «псевдослога» означает сформированность механизма слогообразования. Этот механизм автономен по отношению к другим речевым механизмам, функцией «псевдослога» является выражение необходимости в чем-то или субъективного отношения к окружающей обстановке, но предметной отнесенности нет. Первые словесные проявления ребенка с нормативным развитием и с патологией показывают, что ребенок, используя лепет, выделяет из обращенной речи слова, доступные его артикуляции. Закрепляются те звуковые проявления, которые совпали по звукопроизношению со словами взрослого [7].

Многokrатно повторенные звуковые проявления становятся для ребенка наиболее часто повторяющимися словесными раздражителями. Первые реакции речи связаны с определенными ситуациями или предметами, они закрепляются за ними и слово преобразуется в знаковую единицу [16].

В 8,5–9 месяцев лепет имеет модулированный характер, интонации становятся разнообразными. Лепет начинает выражаться в произнесении сочетаний, которые соответствуют слогу, и произнесении различных слоговых рядов. Через 2–3 месяца речевые реакции ребенка получают новое свойство. Появляется замкнутая последовательность слогов, так называемые псевдослова, которые объединены определенной мелодикой и единым артикуляционным укладом. Они не имеют отнесенности предмета и предназначены для выражения оценки окружающего пространства [24].

С 11 месяцев до года у ребенка отмечается значительное увеличение объема активного словаря, что является общей закономерностью

нормативного речевого развития. Значимым стимулом для речевого развития в этом возрасте является зрительное восприятие, в частности рассматривание некоторых предметов с их последующим называнием вместе со взрослыми [43].

Около года дети произносят чисто 3-5 слов: «мама», «папа», «дай», «на», «бух» и другие. Период, в течение которого ребенок использует отдельные слова и не объединяет их, называется периодом однословного предложения. Однословное предложение является определенным фундаментом для развития речи детей в норме и при патологии. Этот период длится около полугода при нормальном развитии. В процессе формирования экспрессивной речи ребенок говорит словами-предложениями, в которых содержится целое высказывание с ведущей ролью в его выражении интонации [16].

После 1,5 лет дети используют неизменяемые слова-корни и их сопоставления друг с другом. Этот этап называется периодом предложений из аморфных слов-корней. Характерная черта – ребенок не может использовать слово, которое он усвоил, в двух либо трех грамматических формах. Ребенок употребляет формы слов так, как они были услышаны в речи окружающих. Ребенок единообразно использует слово для обозначения разных ситуаций: «это киса», «дай + киса», «нет + киса» [43].

В 2 года 2 месяца происходит период физиологического аграмматизма. Ребенок использует предложения, грамматически не оформленные, это длится несколько месяцев. Далее ребенок самостоятельно усваивает правильное употребление грамматических конструкций [2].

Грамматический строй речи формируется к 3 году жизни. По началу ребенок может выражать свои потребности одним словом, затем появляются примитивные фразы и слова, не имеющие согласования слов в предложении. В речи детей к 3 годам уже имеются служебные слова. Показатель правильного речевого развития - умение составлять предложения из 3-х, 4-х

и более слов, употреблять знакомые слова в разных грамматических формах: «дай — дает — не дам», «киса — кису — кисе» [43].

Н. С. Жукова отмечала, что качественный скачок в речевом развитии происходит тогда, когда появляется возможность правильно выстраивать несложные предложения и изменять слова. В конце преддошкольного периода дети общаются, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи [16].

Дошкольный период от 3-х до 7-ми лет один из главных этапов в развитии речи ребенка. Данный этап характеризуется значительным ростом словарного запаса и опытом речевого общения. В это время формируется способность к словотворчеству, "чувство языка". Ребенок активно пользуется всеми частями речи, навыки словообразования начинают постепенно формироваться. После трех лет дети с хорошим уровнем в развитии речи могут легко общаться, употребляя грамматически правильно построенные простых предложения. Активный словарь может достигать 3–4 тысяч слов. Слова употребляются более дифференцированно в соответствии со значениями. Также отмечается активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова разной слоговой структуры. Ошибки встречаются в основном в трудных для воспроизведения словах, либо в малоупотребительных словах [43].

Дети в 3 года правильно воспроизводят некоторые звуки: гласные, согласные раннего и среднего онтогенеза, различают их постепенно в чужой и в своей речи. В 3-4 года отмечаются физиологические недостатки в произношении, что является возрастной особенностью строения речевого аппарата. Недостатки исчезают без специальной помощи. Так, в 3 года ребенок смягчает произношение звуков, заменяет свистящие и шипящие звуки, также могут отсутствовать сонорные звуки [р] и [л] [44].

Начиная с 4 лет детям доступна монологическая речь, а именно простое описание предмета и повествование. Дети могут составлять

небольшие рассказы-описания по картинкам, если сюжет им знаком. В 5–6 лет происходит достаточно интенсивное овладение монологической речью. В это время происходит завершение процесса фонематического развития речи, происходит усвоение морфологического, грамматического, синтаксического строя языка. Высказывания детей часто распространены, содержат достаточно информации и в них есть логика изложения. Овладение монологической речью и построение развернутых связных высказываний связано с тем, что возникает планирование и регулирование речи. Старшие дошкольники овладевают навыком планирования монологических высказываний, постепенно формируется внутренняя речь [13].

В 5 лет связная речь получает наиболее высокий уровень. Дети используют рассказ, пересказ, правильно воспроизводят и различают все фонемы родного языка, используют структуру сложноподчиненного и сложносочиненного предложения. В 6 лет дети могут достаточно свободно составлять рассказы по картине, по представлению, по серии картин. У детей формируется умение составлять рассказ и пересказывать по памяти, из личного опыта [43].

Как свидетельствуют исследования А. Н. Гвоздева, в 7 лет ребенок полноценно использует речь при условии сохранности речевого аппарата, отсутствии недостатков в психическом и интеллектуальном развитии. К концу дошкольного периода дети с нормальным развитием овладевают развернутой фразовой речью. Эта речь правильно оформлена фонетически, лексически и грамматически. Имеющиеся отступления от орфоэпических норм не имеют стойкого фиксированного характера и устраняются с помощью педагогической коррекции. Контекстная и обобщенная наглядности речь формируется к школьному возрасту [13].

Таким образом, в дошкольном возрасте наступает качественно новый этап освоения речи. Следует выделить характерные черты развития речи в дошкольном возрасте: речь отрывается от определенной ситуации, лишается ситуативности и постепенно превращается в универсальный способ общения;

возникают связные формы речи, увеличивается выразительность речи; ребенок обучается высказывать собственные мысли связно, логично; речь стаёт инструментом мышления и средством познания; формируется чувство языка на основе опыта речевого общения; развивается регулирующая, планирующая функция речи; речь становится особым видом произвольной деятельности, создается осмысленная позиция к ней; ребенок овладевает планированием монологических высказываний; заканчивается процесс фонематического развития: ребенок верно слышит и произносит звуки; усваивается морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Проблеме изучения дизартрии посвящены работы Е. Ф. Архиповой, Е. Н. Винарской, М. В. Ипполитовой, М. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, О. В. Правдиной, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева, и других.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Нарушение связано с органическим поражением нервной системы: центральной и периферической. Вследствие этого появляется парез артикуляционных мышц, что является основанием неподвижности языка, губ, нёба, голосовых связок и диафрагмы. Нарушение звукопроизношения и просодики – ведущий дефект при дизартрии [7].

Одни авторы относят к дизартрии только те формы речевой патологии, при которых нарушения звукопроизносительной стороны речи обусловлены парезами и параличами мышц артикуляционного аппарата. Также определяют понятие «дизартрия» более широко, относя к ней все нарушения

артикуляции, фонации и речевого дыхания, которые возникают вследствие поражения различных уровней ЦНС [8].

При дизартрии первоначально страдают все компоненты речедвигательного акта, вследствие поражения отделов головного мозга, составляющих речедвигательную зону. Также в большей степени нарушена вся просодическая сторона речевого акта, которая включает голос, темп, ритм, интонационно-ритмическую и эмоциональную окраску речи [8].

Причины дизартрии делятся на 3 группы. Первую группу составляют причины пренатального характера. К ним относятся: гипоксия плода, инфекционные и вирусные заболевания матери в период беременности (грипп, краснуха, корь, мочеполовые инфекции; цитомегаловирус, токсоплазмоз), алкогольные и наркотические интоксикации. Вторая группа – причины натального характера. К ним относятся: родовые травмы (могут возникнуть при родовспоможении), асфиксии (бывают при обвитии пуповиной вокруг шеи плода, при затяжных родах), а также физические травмы черепа и шейного отдела позвоночника. Третья группа причин дизартрии – это причины раннего постнатального характера: тяжёлые вирусные и инфекционные заболевания ребёнка, физические травмы.

Группа детей с дизартрией неоднородна, так как нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Для психолого-педагогической характеристики детей с дизартрией следует обратиться к исследованиям Мастюковой Е. М., Соботович Е. Ф., Архиповой Е. Ф., Токаревой О. А., Лопатиной Л. В., Правдиной О. В.

У дошкольников с дизартрией выделяются некоторые психолого-педагогические особенности, в частности нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, легкие двигательные расстройства, нарушения интеллектуальной деятельности. Органическая природа дефекта при минимальных дизартрических нарушениях сказывается на становлении познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и

личностном развитии детей. Неотъемлемым условием развития речи является работа четырех процессов: внимание, восприятие различной модальности (тактильное, зрительное, пространственное, фонетическое, фонематическое), память, мышление [5].

Нарушение внимания наблюдается у большинства дизартриков, о нарушении этой психической функции свидетельствуют следующие особенности: ребенок не дослушивает задание до конца, по инструкции воспитателя не может длительное время сидеть на месте, легко отвлекается. У детей с дизартрией в значительной степени нарушается внимание и его устойчивость, а также концентрация, активность и переключаемость внимания.

У детей с дизартрией нарушено сосредоточение и произвольный выбор информации, что сказывается на последующих стадиях познания, запоминания, осмысления. Истощаемость внимания можно наблюдать в трудностях переключения с одного задания на другое, пониженной интеллектуальной работе, «трафаретных» способах решения познавательных задач [1].

Нарушение внимания сказывается на памяти. У детей наблюдается нарушение памяти, которое проявляется в сниженном объеме запоминания речевого материала и достаточно быстром его забывании. Смысловая, логическая память относительно сохранена, но снижена вербальная память, продуктивность запоминания значительно страдает. Это проявляется в забывании сложных инструкций, элементов и последовательности заданий. Отклонение от нормы проявляется на занятиях, в игровой, а также бытовой деятельности [7].

Детям с дизартрией характерны видимые сбои в системе общения: ребёнок пробует использовать предложения разной сложности, но речь не понятна окружающим из-за пропуска или перестановки структурных компонентов. Искажения звуков и общая смазанность речи значительно влияют на внятность речи [5].

Е. М. Мастюкова отмечала, что у детей с дизартрией наблюдается задержка в развитии логического мышления. Мышление и речь неразрывно связаны, поэтому словесно-логическое мышление детей с недоразвитием речи ниже возрастной нормы [30].

Также в результате нарушенных внимания и памяти может наблюдаться вторичное ослабление мыслительной деятельности. Трудности проявляются при обобщении предметов, при указывании последовательности в сюжетных картинках, установке причинно-следственных связей и ориентировке во времени, группировке предметов и фигур по форме, цвету. Познавательные интересы снижены, что связано с задержкой развития логического мышления.

У детей с дизартрией не наблюдаются выраженных параличей и парезов. Но моторика таких детей характеризуется неловкостью, недостаточно развитой координацией. Развитие ловкости и точности движений отстает. У дизартриков замедленно происходит развитие готовности руки к письму, по этой причине дети могут длительное время не интересоваться рисованием и лепкой, другими видами ручной деятельности [8].

Также детям с дизартрией характерны трудности в застегивании пуговиц; они не любят шнуровать ботинки, засучивать рукава. Дети испытывают затруднения в изобразительной деятельности, не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу нажима на карандаш и кисточку. Физические упражнения трудны, есть сложности в соотношении своих движений с началом и концом музыкальной фразы. Есть сложности в удерживании равновесия на одной ноге, прыжках на левой или правой ноге.

У детей с дизартрией из-за локальных поражений коры головного мозга могут появляться нарушения отдельных видов восприятия. Чаще это нарушения зрительного и пространственного восприятия. Дети могут не различать оттенки цветов (в частности, серый и коричневый), также

свойственно затрудненное узнавание перечеркнутых предметов контурных изображений. Дефекты пространственного восприятия проявляются в позднем формировании знаний по схеме собственного тела, дифференциации левой и правой сторон тела. К возрасту пяти лет может отсутствовать понимание понятий «право» и «лево», не сформирована схема лица [2].

У дошкольников с дизартрией нарушение пространственного восприятия проявляется в нецелостности восприятия предметов. Также нарушение пространственного восприятия проявляется в неумении анализировать соотношения при размещении рисунка на листе бумаги, скудности деталей и редкими изображениями «человеко-головы». Так как нарушение восприятия влияет на речевую деятельность дошкольника, при нарушении зрительного восприятия может страдать словарь существительных или прилагательных.

Е. Ф. Архипова упоминала, что эмоционально-волевые нарушения могут проявляться в эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Это связано с органическим психосиндромом, проявляющимся в замедленных психических процессах, плохой переключаемости, повышенной раздражительности и истощаемости [1].

Таким образом, дошкольники с дизартрией имеют ряд психолого-педагогических особенностей, возникающих в результате нарушений речи. Дети имеют трудности в овладении программы детского сада и оказываются плохо подготовленными к школе. Это обусловлено не только нарушением речи детей, но и специфическими отклонениями в их психическом развитии. Успешное обучение и воспитание детей с дизартрией в дошкольном возрасте является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков.

1.3. Характеристика нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией

Основные симптомы дизартрии – нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи, которые определены характером и степенью выраженности проявлений расстройств: артикуляционных, дыхательных и голосовых. При дизартрии отмечается несформированность всех звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания, в результате чего наблюдаются голосовые, просодические, темпо-ритмические и артикуляционно-фонетические дефекты. Подобные нарушения могут быть причиной семантических нарушений и трудностей в коммуникации [2].

Характерные речевые особенности дошкольников с дизартрией:

1. Нарушения артикуляционной моторики.

С. Н. Шаховская отмечает, что нарушения артикуляционной моторики присущи всем формам дизартрии, в результате ограничения подвижности артикуляционных мышц. Ограничение подвижности мышц артикуляционного аппарата усиливается нарушениями тонуса мышц, произвольными движениями (тремор, гиперкинезы) и дискоординационными расстройствами. Нарушения тонуса мышц проявляются в спастичности, гипотонии, дистонии артикуляционных мышц [7].

Спастичность проявляется в постоянном повышении тонуса в мускулатуре языка, губ, в лицевой и шейной мускулатуре. Спинка языка напряжена, приподнята к твердому нёбу, что приводит к смягчению согласных звуков. Характерной особенностью артикулирования при спастичности мышц является палатализация, что может привести к недоразвитию фонематических процессов. Ребенок может затрудняться в дифференциации значений слов: произносятся одинаково: «пыл» и «пыль», «мол» и «моль» [7].

При гипотонии язык тонкий, распластан в полости рта, губы вялые. Возможность полного смыкания губ отсутствует. В результате этого рот полуоткрыт, наблюдается выраженная гиперсаливация, произношение губно-губных смычных согласных [п], [п`], [б], [б`] нарушается. Легче произносятся губно-губные смычные носовые звуки [м], [м`], а также губно-зубные щелевые шумные согласные, артикуляция которых требует неплотного смыкания нижней губы с верхними зубами и образования плоской щели [ф], [ф`], [в], [в`]. Также нарушается произношение и переднеязычных смычных шумных согласных [т], [т`], [д], [д`]; нарушается артикуляция переднеязычных щелевых согласных [ш], [ж].

Нарушения тонуса мышц в артикуляционном аппарате при дизартрии также могут проявляться в виде дистонии. Низкий тонус мышц в артикуляционном аппарате наблюдается в покое, а при попытках речи тонус начинает резко нарастать. Динамичность, замены и пропуски звуков, непостоянство искажений являются особенностью данных нарушений [7].

Характерной особенностью нарушений артикуляционной моторики при дизартрии выступают дискоординационные расстройства. Они проявляются в неточности и несоразмерности артикуляций. Значительно нарушается выполнение тонких дифференцированных движений, часто сочетающихся с трудностями чередования артикуляций, например: «хоботок – оскал», а также с затруднениями в сохранении определенных артикуляционных укладов из-за насильственных движений – тремора, который выражается в мелком дрожании кончика языка [8].

2. Нарушения звукопроизношения.

Нарушения звукопроизношения при дизартрии могут наблюдаться в различной степени, так как зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. Легкие случаи предполагают отдельные искажения звуков, «смазанную речь». Более тяжелые случаи предполагают искажения, замены и пропуски звуков. При этом нарушен темп, выразительность, модуляция голоса [1].

При поражении мышц губ нарушается произношение и гласных, и согласных звуков. В особенности страдает произношение лабиализованных звуков [o], [y], вследствие того, что их произнесение требует активные движения губ: округление, вытягивание. Произношение губно-губных смычных звуков [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] также нарушается. Ребенку трудно вытягивать губы вперед, делать их круглыми, растягивать углы рта в стороны, поднимать вверх верхнюю губу и опускать нижнюю [8].

Может наблюдаться ограничение подвижности мышц языка, недостаточность подъема кончика языка вверх. В этом случае будет страдать произношение большинства звуков. Ограничение движения языка вниз может нарушать произношение шипящих и свистящих звуков, а также гласных переднего ряда [и], [э]. Ограничение движения языка назад нарушает артикуляцию заднеязычных звуков [г], [к], [х], а также некоторых гласных, в особенности гласных среднего и нижнего подъема [э], [o], [a].

Наиболее часто нарушается произношение звуков, сложных по артикуляции: [с]-[с'], [з]-[з'], [ц], [ш], [щ], [ж], [ч], [р]-[р'], [л]-[л'].

3. Нарушения речевого дыхания.

При дизартрии вследствие того, что нарушена иннервация дыхательной мускулатуры, страдает дыхание во время речи. Ритм дыхания в соответствии со смыслом и содержанием речи не регулируется, в момент речи оно учащено. После произнесения определенных слогов или слов ребенок судорожно вдыхает, активный выдох происходит обычно через нос, он укорочен, несмотря на то, что рот полуоткрыт. Рассогласованность вдоха и выдоха вызывает привычку говорить на вдохе, что еще в большей степени нарушает произвольный контроль над дыханием, а также координацию дыхания, фонации и артикуляции [7, 47].

4. Нарушения голоса и просодические расстройства.

Голосовые нарушения связаны с парезами мышц языка, губ, мягкого нёба, голосовых складок, мышц гортани, нарушениями тонуса мышц и ограничением их подвижности. Голос может быть слабым, глухим,

назализованным, хриплым, монотонным, сдавленным, тусклым. В результате этого речь мало интонированная, нет выразительности. Темп речи может быть и замедленным, и ускоренным [7].

Спастичность мышц голосового аппарата может полностью исключить функцию вибрации голосовых складок, вследствие чего будет резко нарушаться процесс образования звонких согласных. Вибрация голосовых складок нарушается также при слабости и паретичности мышц голосового аппарата. В этих условиях сила голоса минимальная.

Расстройства интонационной стороны речи проявляются в нарушениях: темпа, ритма, мелодики, паузации, акцентуации (восприятия и постановки ударений). При дизартрии дефекты просодики специфичны для разных ее форм [47].

Так, при мозжечковой дизартрии основным симптомом становится нарушение ритма речи – сканированность, которая проявляется в нарушении плавности речи, когда ребенок говорит как бы по слогам. Нарушается мелодика речи, появляется повышение тона на ударном гласном, лишние паузы. В итоге выявляются трудности восприятия смысла речи (вопросительные фразы звучат, будто восклицательные, а повествовательные как вопросительные). Речь недостаточно внятная, напряженная. При экстрапирамидной дизартрии темп речи медленный, мелодика не выражена, речь монотонная, структура синтагм нарушена, пауза и акцентуация страдают. При постцентральной апраксической дизартрии речь замедлена, напряжена [47].

При стертой дизартрии нарушаются следующие компоненты: темп речи, ритм, мелодика, акцентуация. Е. М. Мастюкова и Л. И. Белякова подтверждают в своих исследованиях, что при этом в первую очередь нарушается восприятие интонационных структур, а также возможность управлять своим голосом. Модуляции голоса по силе и высоте не удаются, голос либо слишком тихий, либо чересчур громкий. Часто темп речи

ускоренный, тембр нарушен, голос угасающий и интонационная структура высказывания искажена [47].

Зачастую речь дошкольников с дизартрией ситуативна и имеет форму диалога. Дошкольники испытывают трудности в создании связных высказываний, которые часто сопровождаются поиском нужных языковых средств. Дошкольникам свойственна подмена связного высказывания односложными ответами, отсутствие четкости, последовательности изложения, отрывочность.

Т. Б. Филичева отмечала, что в устной речи дети с дизартрией стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. В редких случаях дети бывают инициаторами общения. Часто не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Трудность развернутого высказывания заключается не только в моторных затруднениях, но и нарушениях языковых операций, связанных с подбором нужного слова. Нарушения речевых кинестезий приводят к тому, что в момент речи нарушается максимальная вероятность всплывания нужного слова [44].

Таким образом, речевое развитие ребенка с дизартрией протекает замедленно, вследствие этого различные звенья речевой системы длительное время остаются не сформированными. Трудности в овладении лексико-грамматическим строем и особое восприятие обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со сверстниками и взрослыми, препятствуют осуществлению полноценного общения. Нарушение фонологического уровня языка на этапе интенсивного развития речи может повлиять на всё речевое развитие и привести к патологии. У детей с дизартрией в результате этого имеет место задержка в речевом развитии, речевая инактивность, вторичные нарушения лексико-грамматического строя речи.

Выводы по 1 главе

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сформулировать следующие выводы. Развитие речи ребенка – это сложный,

многообразный процесс. Дошкольный период – один из главных в речевом развитии ребенка, характеризующийся интенсивным речевым развитием детей, качественным этапом освоения речи. Дети постепенно учатся владеть лексическим и грамматическим строем, словоизменением, образованием слов, произношением звуков и слоговой структурой. Однако процесс речевого развития детей с дизартрией значительно отличается от того, как овладевают разными сторонами языка (лексикой, фонетикой, грамматическим строем) дети с нормативным развитием.

Дети с дизартрией, в силу отставания в развитии доречевого и речевого периодов, не в полной мере овладевают языковой и речевой нормами. Дошкольники отстают в речевом развитии, в первую очередь страдает фонетическое оформление речи, вследствие несформированности всех звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания. Нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи влекут за собой недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи. Таким образом, совокупность пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка с дизартрией является значительным минусом в овладении школьной программой. Психические процессы неразрывно связаны с речевой функцией, и на фоне отставания в развитии речи у дошкольников с дизартрией наблюдается ряд психолого-педагогических особенностей: нарушения внимания, памяти, мышления, восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы. Речевые недостатки отрицательно сказываются на развитии интеллекта.

Можно сделать вывод, что логопед должен знать общие закономерности формирования речи у детей. Ведь только в таком случае он сможет составить требования к нормативности речи детей на этапах ее формирования, определить характерные проявления нарушений речи. Знание вышеизложенных психолого-педагогических особенностей детей с дизартрией позволит наиболее точно поставить логопедическое заключение,

эффективно спланировать коррекционную работу, подготовить детей данной категории к усвоению школьных навыков.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Цели, задачи, принципы и методики логопедического обследования

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 26 города Первоуральска. Обследование проводилось с 16 января по 4 февраля 2019 года индивидуально с каждым ребенком. Для обследования было отобрано 10 детей в возрасте от 5 до 7 лет, обучающихся в старшей группе детского сада, имеющих логопедическое заключение – общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Цель исследования – исследовать речевые компоненты детей и раскрыть содержание логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Исследовать уровень развития речевых компонентов у старших дошкольников с дизартрией.
2. Провести коррекционные занятия, направленные на устранение нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией.
3. Провести контрольный эксперимент с целью определения эффективности подобранной коррекционной работы.

Отбор был проведен на основе изучения психолого-педагогической документации, речевых карт и рекомендаций логопеда. Были определены следующие *направления обследования*:

1. Обследование звукопроизношения;
2. Обследование интонационной стороны речи;

3. Обследование фонематических процессов (фонематический слух, фонематическое восприятие);

4. Обследование лексико-грамматической стороны речи (понимание речи, активный словарь, грамматический строй).

Исследование звукопроизношения позволило определить объём и вид нарушений произношения звуков у каждого ребёнка и разработать индивидуальные планы коррекционной работы. При коррекции дизартрии нужно учитывать первичную причину нарушения, поэтому необходимо проводить обследование интонационной стороны речи.

Дети с дизартрией имеют недостаточно развитый фонематический слух, который нарушен вторично на основе собственной нечёткой «смазанной» речи. К неправильному восприятию звуков речи приводит нарушение моторики артикуляционного аппарата. Возникают затруднения при анализе звуков, которые нарушены. Следовательно, возникает необходимость изучения степени сформированности фонематических процессов.

Логопедическое исследование звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи было проведено по логопедической методике Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты» [41]. Исследование интонационной стороны речи проводилось по методике, изложенной в учебном пособии Е. Е. Шевцовой «Технологии формирования интонационной стороны речи» с целью выявления нарушений просодической стороны речи [47].

В процессе логопедического исследования составлялась речевая карта, где записывались полученные данные. Начиналось логопедическое обследование с изучения документации. Одновременно с изучением документации проводилась беседа с логопедом для уточнения информации об особенностях детей. Дальнейшим шагом в работе было непосредственно логопедическое обследование детей.

Подробно обследование звукопроизношения, интонационной стороны речи, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи представлено в Приложении 1.

Во время проведения логопедического обследования учитывались принципы, сформулированные Р. Е. Левиной [7]:

1. Принцип развития. Учитывает происхождение дефекта и позволяет выявить первопричину нарушений и их следствия, а также составить научно-обоснованные способы коррекционного воздействия.

2. Принцип системного подхода. Подразумевает системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Кроме этого принцип позволяет исследовать взаимосвязи различных нарушений и помогает определить объём нарушений речи и структуру речевого дефекта.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. Учитывает, что речевая деятельность неразрывно связана со всеми психическими процессами. При анализе речевого нарушения необходимо учитывать как структуру речевого дефекта, так и психические особенности ребенка.

4. Принцип деятельностного подхода. Предполагает исследование и логопедическую коррекцию с учетом ведущей деятельности детей.

5. Онтогенетический принцип. Дает возможность осуществлять исследование ребёнка и определять методы коррекции, учитывая при этом очередность появления форм и функций речи ребёнка в онтогенезе.

6. Принцип учёта симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта. Заключается в установлении этиологии, механизмов и симптоматики нарушения, а также соотношении речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

7. Принцип обходного пути. Подразумевает формирование коррекционной работы, учитывая сохранные функции, перестройку

деятельностных функций, и привлечение в коррекционный процесс нарушенных функций.

Таким образом, обследование состояния речи дошкольников позволяет сформировать представление о структуре речевого нарушения, поставить логопедическое заключение, разработать научно-обоснованный план коррекционной работы.

2.2. Характеристика нарушений речевых компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

При обследовании звукопроизношения обращалось внимание на то, как ребенок произносит звук в различных фонетических условиях: изолированно, в слогах, в словах, во фразовой речи.

1. Обследование звукопроизношения

На основе полученных данных определяется характер нарушения произношения:

1. Отсутствие звуков (рама-ама);
2. Искажение звуков ([с] – межзубный);
3. Замена звуков ([ж] – заменяется межзубным [с], звук [ч] заменяется [ть]);
4. Смешение звуков (ребенок умеет говорить оба звука, но в речи смешивает их: часы-тясы).

Характеристика звукопроизношения представлена в Приложении 2.

По результатам обследования звукопроизношения выявлено, что у детей нет нарушений в произношении гласных и йотированных согласных звуков.

Нарушение произношения свистящих звуков отмечается у одного ребенка (10%) – Ульяны, антропофонический дефект (межзубное произношение звуков [с], [с'], [з], [з'], [ц]).

Нарушение произношения шипящих звуков наблюдается у четырех детей (40%) – Григория, Ульяны, Матвея, Тимофея. Фонологический дефект – замена [ш] на [с], [ж] на [з] у Тимофея. Антропофонический дефект – Григорий и Матвей: губное произношение [ш] и [ж]; Ульяна: межзубное произношение [ч] и [щ].

Нарушение произношения соноров выявлено у семи детей (70%): Иван, Григорий, Роман, Михаил, Даниил, Тимофей, Кирилл. Антропофонический дефект: у Даниила отсутствуют звуки [р], [р'], у Тимофея отсутствует звук [л], у Кирилла горловое произношение звука [р] и межзубное произношение звука [л], у Михаила межзубное произношение звука [л], у Романа и Григория горловое произношение звуков [р] и [р'], у Ивана горловое произношение звука [р].

Следует отметить, что у данной группы детей преобладает антропофонический дефект (отсутствие и искажение звуков). Замена звуков (фонологический дефект) проявляется преимущественно при произношении шипящих звуков. У шести детей (60 %) нарушены звуки из разных фонетических групп. Из этого следует, что у большинства детей (Григорий, Роман, Варвара, Ульяна, Матвей, Тимофей) полиморфное нарушение звукопроизношения.

II. Обследование интонационной стороны речи

Ранее упоминалось, что при дизартрии необходимо учитывать первичную причину дефекта. Нарушение просодики является ведущим дефектом и одним из главных симптомов дизартрии. С этой целью необходимо проводить обследование интонационной стороны речи.

Результаты обследования восприятия и воспроизведения ритма, интонации и логического ударения отражены в Приложении 2.

Анализ полученных результатов показал, что задания, направленные на обследование восприятия и воспроизведение ритма, интонации, а также логического ударения вызвали у группы детей затруднения.

Наиболее высокие показатели выявлены при выполнении заданий на восприятие и воспроизведение ритма. Средний балл составил 2,2. За выполнение задания № 1а (определить количество изолированных ударов, серии простых ударов, акцентированных ударов путём показа карточки) средний балл составил 2,1 балла. Средний балл за выполнение задания № 1б (самостоятельно воспроизвести по подражанию изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары) составил 2,2 балла.

Наиболее выраженные недостатки были выявлены при выполнении заданий на восприятие и воспроизведение логического ударения. Средний балл – 1,8. Наибольшие трудности у детей вызвали задания № 3г (сравнить предложения, отличающиеся логическим ударением), где средний балл составил 0,8 балла и № 3д (воспроизвести логическое ударение при ответах на вопросы по сюжетным картинкам), за выполнение которого средний балл составил 0,7. Максимальный балл отмечен при выполнении заданий № 3в (воспроизвести фразу с логическим ударением по образцу) и № 3е (выделить слог из цепочки слогов по образцу логопеда). Средний балл за выполнение задания № 3в составил 2,8. Средний балл за выполнение задания № 3е составил 2,9.

Средний балл за задания, направленные на восприятие и воспроизведение интонации, составил 2 балла. Наибольшие трудности вызвало задание № 2д (воспроизвести отраженно за логопедом фразы с противоположными типами интонации), за выполнение которого средний балл составил 0,7 балла. Максимальный балл выявлен при выполнении задания № 2а (определить наличие повествовательного предложения; определить наличие вопросительного предложения; определить наличие восклицательного предложения) и составил 2,9 балла.

Минимальный балл за выполнение всех заданий на восприятие и воспроизведение ритма, интонации и логического ударения получили 20 % испытуемых (Матвей, Даниил), что составил 1,1 балла. Максимальный балл составил 2,7 балла и отмечается у одного испытуемого – 10 % (Кирилл).

2. Обследование модуляций голоса по высоте и по силе.

Результаты обследования модуляций голоса по высоте и силе отражены в Приложении 2.

Анализ данных, полученных при выполнении заданий, показал, что у детей имеются трудности при изменении модуляций голоса.

Наиболее высокие показатели были выявлены при выполнении заданий на изменение модуляций голоса по силе. Средний балл составил 2,6 балла. Лучший показатель был получен при выполнении задания № 4г (воспроизвести постепенное нарастание и падение силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний) и составил 2,7 балла. Двое испытуемых (20 % - Иван, Кирилл) выполнили это задание на максимальный балл.

Средний балл за выполнение заданий на изменение модуляций голоса по высоте составил 2,4 балла. Наибольшее затруднение вызвало задание № 4б (воспроизвести поступательное повышение голоса на гласных звуках с опорой на движение руки логопеда), где средний балл составил 2,3 балла. Двое испытуемых (20 % - Матвей, Даниил) выполнили задание на минимальный балл.

За выполнение всех заданий, направленных на обследование модуляций голоса по высоте и силе самый низкий балл составил 1,3 балла (Даниил), самый высокий балл составил от 3,3 до 3,5 балла (Иван, Кирилл).

3. Обследование тембра голоса.

Тембр голоса оценивался по следующим критериям:

4 балла – нормальный голос, отклонений от нормального тембра не отмечается;

3 балла – легкая степень нарушения тембра, тембр голоса может быть крикливым или «писклявым», назализованным;

2 балла – умеренные нарушения голоса, тембр голоса может быть грубым или «квакающим»;

1 балл – выраженные нарушения тембра голоса, тембр может быть гортанным, резким, глухим, «металлическим»;

0 баллов – афония, отсутствие звучного голоса при наличии шепотной речи.

Анализ результатов обследования тембра голоса показал, что у большинства детей (80 %) не отмечается отклонений от нормального тембра, но у двух испытуемых (20 % - Ульяна, Даниил) отмечается легкая степень нарушения тембра – назализованность.

4. Обследование восприятия тембра голоса.

Результаты обследования восприятия тембра голоса отражены в Приложении 2.

Анализ результатов показал, что испытуемые имеют нарушения в восприятии тембра голоса. Наиболее выраженные недостатки были выявлены при выполнении задания № 6б (определить различие тембра голоса на материале предложений), где средний балл составил 2,7 балла. Трое испытуемых (30 % - Роман, Михаил, Тимофей) выполняли задание с ошибками, остальные дети выполняли задание в замедленном темпе.

Максимальный средний балл был получен при выполнении задания № 6в (определить различие тембра голоса людей разного возраста) и составил 3,4 балла. Четверо испытуемых (40 % - Ульяна, Варвара, Иван, Григорий) справились с заданием на максимальный балл. Остальные дети выполняли задание верно, но в замедленном темпе.

С выполнением всех заданий, направленных на восприятие тембра голоса, 50 % испытуемых (Иван, Григорий, Варвара, Ульяна) справились на максимальный балл, который составил от 3,3 до 3,6 балла. Наименьший балл составил 2,3 балла (Тимофей).

5. Обследование воспроизведения тембра голоса.

Результаты обследования воспроизведения тембра голоса отражены в Приложении 2.

Анализ данных, полученных в результате выполнения заданий, направленных на обследование воспроизведения тембра голоса, показал, что у детей имеются некоторые нарушения в передаче тембра и окраске голоса.

Средний балл за выполнение задания №7а (передать эмоциональное состояние междометиями с помощью разных оттенков голоса) составил 2,5 балла. Большинство детей (60 %) выполняли задание только после неоднократного демонстрирования образца. Трое детей (30 % - Роман, Матвей, Тимофей) выполнили задание с минимальной окраской голоса. Без модуляций голоса выполнил задание 1 человек (10 % - Даниил).

Также трудности вызвало задание № 7б (изменить тембр голоса в зависимости от персонажа сказки), средний балл которого составил 2,3 балла. Большинство детей (50 %) передавали тембр голоса только после нескольких проб, остальные дети (40 % - Григорий, Михаил, Матвей, Тимофей) изменяли окраску голоса в незначительной степени, маловыразительно. Без модуляций голоса выполнил задание 1 человек (10 % - Даниил).

За выполнение всех заданий, направленных на обследование воспроизведения тембра голоса, самый низкий балл составил 1 балл (Даниил), самый высокий балл составил 3 балла (Иван, Кирилл, Варвара, Ульяна).

6. Обследование речевого дыхания.

Критерии оценивания речевого дыхания:

4 балла – диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох, выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправленная;

3 балла – диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох, снижен объем и сила выдоха;

2 балла – диафрагмальный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха;

1 балл – поверхностный ключичный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох;

0 баллов – задание не выполняет.

Анализ результатов обследования речевого дыхания показал, что у всех детей (100 %) тип дыхания – диафрагмальный. Умение дифференцировать носовое и ротовое дыхание отмечено у всех детей. Однако сильная и целенаправленная воздушная струя наблюдается только у одного испытуемого (10% - Кирилл), у остальных детей имеется сниженный объем и сила выдоха.

7. Обследование фонационного дыхания.

Результаты обследования фонационного дыхания отражены в Приложении 2.

Анализ результатов показал, что у большинства детей имеются нарушения фонационного дыхания.

Наиболее высокие показатели были выявлены при выполнении задания № 9а (воспроизведение на одном выдохе предложений с увеличением количества слов). Средний балл составил 2,9 балла. Максимальный балл за выполнение задания получил 1 человек (10 % - Кирилл), остальные дети выполняли задание с ослабленным речевым выдохом и ограниченным объемом речевого дыхания.

Наиболее выраженные недостатки были выявлены при выполнении заданий № 9в (воспроизведение на одном выдохе автоматизированного ряда) и № 9г (воспроизведение короткого стихотворения). Трудности проявлялись в ограничении объема речевого дыхания. Средний балл за выполнение задания № 9в составил 2,3 балла, за выполнение задания № 9г – 2,2 балла.

За выполнение всех заданий, направленных на обследование фонационного дыхания, самый низкий балл составил 2 балла (20 % - Тимофей, Даниил), самый высокий балл составил 3,5 балла (10 % - Кирилл).

8. Обследование темпа речи.

Результаты обследования темпа речи отражены в Приложении 2.

Анализ результатов обследования темпа речи показал, что 50 % испытуемых (Иван, Григорий, Роман, Михаил, Кирилл) имеют незначительное отклонение от нормы. У остальной половины детей (Варвара, Ульяна, Матвей, Даниил, Тимофей) отмечается замедленный темп речи (2-3 слога в секунду). Средний балл составил 2,5 балла.

III. Обследование фонематических процессов

Дефектное звукопроизношение способствует проявлению нарушений в развитии фонематических процессов, вследствие чего были определены следующие направления обследования – обследование фонематического слуха и фонематического восприятия.

1. Обследование фонематического слуха.

Обследование фонематического слуха проводилось на основании разработок Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты». Материал предъявлялся испытуемым в виде акустических и оптических раздражителей.

Результаты обследования фонематического слуха представлены в Приложении 2.

Анализ полученных результатов показал, что сохранность фонематического слуха у испытуемых оказалась неоднородной.

Наиболее выраженные недостатки были выявлены при выполнении заданий № 3а (повторение за логопедом слогового ряда со звонкими и глухими звуками) и № 3б (повторение за логопедом слогового ряда со свистящими и шипящими звуками). Средний балл за выполнение этих заданий составил 1,5 балла, при этом у детей отмечалось неверное повторение слога и перестановка слогов. Также выраженные недостатки были выявлены при выполнении заданий на выделение звука среди слов. Средний балл за выполнение задания № 5 (название картинок и определение отличий в названиях (коза-коса, дом-дым)); составил 1,3 балла, за

выполнение задания № 6 (раскладывание картинок в два ряда: 1 ряд – со звуком [с], 2 ряд – со звуком [ш]) – 1,4 балла.

Наиболее высокие показатели были получены при выполнении заданий на различение звуков среди ряда звуков, средний балл составил 2 балла. Лучшие показатели были получены при выполнении задания № 1а (опознавание фонем: подними руку, если услышишь гласный звук [о] среди других гласных: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и). Средний балл выполнения этого задания составил 2,4 балла. Максимальный балл получили четверо испытуемых (40 % - Иван, Михаил, Даниил, Кирилл). За выполнение этого задания ни один ребёнок не получил минимальный балл.

Хуже всего, по результатам исследования, испытуемые справились с заданиями № 2б (различение шипящих и свистящих фонем), № 3а (повторение слогового ряда со звонкими и глухими звуками), № 3б (повторение слогового ряда с шипящими и свистящими), № 5 (называние картинок и определение отличий в названиях (коза-коса, дом-дым)) и № 6 (раскладывание картинок в два ряда: 1 ряд – со звуком [с], 2 ряд – со звуком [ш]). Средние баллы за выполнение этих заданий составляют от 1,4 до 1,8 баллов.

2. Обследование фонематического восприятия.

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в Приложении 2.

По итогам обследования фонематического восприятия выявлено, что сохранность фонематического восприятия у испытуемых оказалась неоднородной.

Наилучшим образом испытуемые справились с заданиями № 5 (назвать первый ударный гласный звук (Оля, Аня, уши, осы)), и № 9 (закончить слова: бара..., пету..., само...). Средний балл за выполнение задания № 9 составил 2,8 балла, за выполнение задания № 5 – 2,7 балла. Большинство детей справились с этими заданиями на максимальный балл.

Наиболее сложными для испытуемых оказались задания № 7 (определить последний согласный звук в словах (стакан, щенок, стол), № 3 (придумать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков) и № 4 (сравнить слова по звуковому составу, отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по звуку (мак, бык, рак, стол, стул, машина). Средний балл выполнения задания № 7 составил 1,4 балла. Большинство детей (60 % - Григорий, Варвара, Роман, Ульяна, Матвей, Тимофей) выполнили эту пробу на минимальный балл, ни один ребенок не выполнил задание без ошибок.

Средний балл за выполнение задания № 3 составил 1,6 балла. Четверо испытуемых (40 % - Григорий, Роман, Ульяна, Матвей) выполнили задание на минимальный балл. Средний балл выполнения задания № 4 – 1,4 балла. Один ребёнок выполнил задание на максимальный балл (Иван), большинство детей (70 % - Роман, Михаил, Варвара, Ульяна, Матвей, Даниил, Тимофей) получили минимальный балл за выполнение задания.

Средний результат выполнения остальных заданий (№ 1, 2, 6, 8, 10) составил от 2,1 до 2,5 баллов. Задание № 2 (выделить последовательно каждый звук в словах (мак, зонт, крыша, самолёт)) в среднем значении выполнено испытуемыми на 2,2 балла. Максимально успешно с заданием справилось четверо детей (40 % - Иван, Михаил, Даниил, Кирилл), минимальный балл получили двое испытуемых – (20 % - Роман и Матвей).

С заданием № 6 справилась половина детей на максимальный балл (50 % - Иван, Варвара, Матвей, Тимофей, Кирилл), ни один ребенок не получил минимальный балл. С заданием № 10 максимально успешно справились трое испытуемых (30 % - Иван, Михаил, Кирилл), минимальный балл получили двое испытуемых (20 % - Тимофей, Матвей).

Анализ результатов, полученных в результате исследования фонематических процессов, показал, что прослеживается тесная взаимосвязь между уровнем развития звукопроизношения и фонематическими процессами. Испытуемые, имеющие наибольшие трудности в звукопроизношении, получили наиболее низкие баллы по уровню развития

фонематических процессов. Испытуемые, у которых страдает 3 и более звука из разных фонетических групп, имеют средний балл по уровню развития фонематических процессов от 1,4 до 2,1 баллов. Испытуемые, имеющие нарушения 1-2 звуков из разных фонетических групп, по уровню развития фонематических процессов получили средний балл от 2,1 до 2,8 балла.

IV. Обследование лексико-грамматической стороны речи

1. Обследование понимания речи.

Задания, направленные на обследование понимания речи, оценивались по следующим критериям:

3 балла – безошибочное выполнение задания;

2 балла – выполнение задания с одной-двумя ошибками;

1 балл – выполнение задания с тремя и более ошибками.

Анализ результатов обследования понимания речи показал, что понимание номинативной стороны речи у всех детей в норме. Значительно нарушено понимание предложений и грамматических форм.

Матвей, Тимофей, Даниил (30 % детей) не выполнили 3 действия в одной просьбе, предъявленной на слух. Даниил и Тимофей также допускали ошибки в задании, направленном на понимание сравнительных конструкций. Большинство детей (60 % - Варвара, Ульяна, Григорий, Матвей, Даниил, Тимофей) не понимают инверсионные конструкции. Все дети не справились с заданием, где предлагалось выбрать слово, наиболее подходящее по смыслу. С заданием на исправление предложений все дети не справились.

Наибольшее затруднение вызвало задание, направленное на понимание падежных окончаний существительных. Средний балл составил 2,1 балла.

Половина детей (Ульяна, Варвара, Даниил, Тимофей, Григорий) с трудом выполнили задание на понимание отношений, выраженных предлогами: предлоги «на» и «в» смешиваются, предлоги «за» и «под» не понимаются. Задание на понимание глаголов совершенного и несовершенного вида выполнили с ошибками половина детей. Кириллу удалось выполнить задание без ошибок.

Дети успешно справились с заданием на понимание действий, изображенных на картинках, понимание формы мужского и женского рода. Средний балл составил 3 балла.

Таким образом, у всех детей наблюдаются нарушения понимания предложений и грамматических форм. Импрессивная речь сформирована недостаточно.

2. Обследование активного словаря.

Задания, направленные на обследование активного словаря, оценивались по следующим критериям:

3 балла – безошибочное выполнение задания;

2 балла – выполнение задания с одной-двумя ошибками;

1 балл – выполнение задания с тремя и более ошибками.

Результаты обследования показали, что у детей активный словарь сформирован на недостаточном уровне.

Средний балл за выполнение задания № 1а составил 2,6 балла. Большинство испытуемых (60 % - Григорий, Матвей, Тимофей, Варвара, Кирилл, Иван) выполнили задание без ошибок. В задании № 1б (самостоятельное дополнение тематического ряда) допустили ошибки Варвара, Григорий и Ульяна.

Трудности вызвало задание № 1г (называние детенышей), средний балл выполнения задания составил 2 балла. Трудности, возникшие у всех детей – при назывании детенышей: собачки, лисички, курочки, лошадки. Средний балл выполнения задания № 1д (нахождение общих названий) и № 1е (называние обобщенных слов по группе однородных предметов) составил 2,6 балла. Трудности, возникшие у Матвея, Даниила, Тимофея – не называли обобщающее слово, требовалась помощь.

При выполнении задания № 2 (название признаков предмета) у обследуемых отмечался ограниченный запас прилагательных, повторы. При выполнении задания № 3 (название действий людей и животных) отмечались

следующие ошибки: Варвара, Иван, Ульяна, Кирилл путают глаголы с разными приставками.

При выполнении задания № 4 (называние времен года, их последовательности, признаков) дети называли мало признаков. Дмитрий называл последовательность времен года, пропуская весну. Средний балл выполнения 4 задания составил 2,6 балла.

Основные трудности при выполнении задания № 5: дети не могли подобрать антоним без ошибок (широкий – тоненький, старший – маленький, высокий – маленький, толстый – короче). Средний балл выполнения 5 задания – 1,8 балла.

Наибольшие трудности вызвало задание № 6, средний балл которого составил 1 балл. Ошибки, возникшие у всех детей – подбор синонимов по фонетическому сходству, либо другой части речи. Средний балл выполнения задания № 7 (подбор однокоренных слов к словам) составил 1,4 балла. Большинство детей не выполнили задание.

Таким образом, результаты обследования показали, что у всех детей активный словарь ограничен и сформирован на недостаточном уровне.

3. Обследование грамматического строя.

Задания, направленные на обследование грамматического строя, оценивались по следующим критериям:

3 балла – безошибочное выполнение задания;

2 балла – выполнение задания с одной-двумя ошибками;

1 балл – выполнение задания с тремя и более ошибками.

Результаты обследования грамматического строя показали, что у всех детей имеются аграмматизмы (нарушения согласования и управления).

Средний балл выполнения задания № 1 (составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок) составил 1,6 балла. У Матвея, Тимофея, Даниила была нарушена логика повествования, предложения составлялись с трудом, с помощью наводящих вопросов. Остальные дети допускали ошибки при выполнении задания.

Задания № 2, № 3 детям выполнить не удалось, так как навык чтения не сформирован. Средний балл выполнения задания № 4 (подстановка недостающего предлога в предложение) составил 2 балла. Большинство испытуемых (60 % - Варвара, Григорий, Иван, Кирилл, Тимофей, Роман) подставили неверный предлог в предложение.

Средний балл выполнения задания № 5 (пересказ текста после прослушивания) составил 1,3 балла. У всех детей наблюдаются ошибки: нарушение последовательности событий, пересказ отрывками, требуется помощь в виде наводящих вопросов.

Средний балл выполнения задания № 6 (рассказ из собственного опыта) составил 2,3 балла. Иван и Кирилл (20 %) справились с заданием, получив максимальный балл. Остальные дети «перескакивали» с одной мысли на другую, использовали только простые предложения.

При выполнении задания № 7 (словоизменение) отмечались многочисленные ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, в образовании множественного числа существительных. Дети допускали более чем 2 ошибки в употреблении предлогов. Задания № 7б (образование форм родительного падежа множественного числа существительных), № 7в (преобразование единственного числа имен существительных во множественное число) оказались наиболее трудными, средний балл выполнения – 1 балл.

Наибольшие трудности выявились при выполнении заданий № 8а и № 8б. Средний балл выполнения заданий № 8а (образование уменьшительной формы существительного), № 8б (образование прилагательных от существительных) составил 1 балл. Все дети допустили более чем 2 ошибки в образовании уменьшительной формы существительных, в образовании прилагательных от существительных. Средний балл выполнения задания № 8в (образование сложных слов (из 2-х слов образовать одно)) составил 1,8 балла. Роман с заданием не справился, Кирилл получил наивысший балл и справился с заданием без ошибок, остальные дети выполнили задание с 1-2

ошибками. Самым легким заданием оказалось составление рассказа из собственного опыта.

Таким образом, результаты обследования позволяют сделать вывод, что у всех детей имеются нарушения грамматического строя.

Выводы по 2 главе

Проведенное констатирующее исследование позволило выявить специфические нарушения в развитии речевых компонентов у старших дошкольников с дизартрией. Во время эксперимента у детей с дизартрией были выявлены значительные нарушения звукопроизношения и интонационной стороны речи. Обследование звукопроизношения выявило, что у данной группы детей антропофонический дефект преобладает над фонологическим дефектом, который проявляется в заменах и смешениях звуков. Замена звуков проявляется в основном при произношении шипящих звуков. У шести дошкольников нарушены звуки из разных фонетических групп, из этого следует, что у большинства детей нарушение звукопроизношения имеет полиморфный характер.

Результаты исследования интонационной стороны показали, что у всех детей имеются трудности при изменении модуляций голоса по высоте и силе, также есть некоторые нарушения в передаче тембра голоса, которые проявляются в незначительной окраске голоса, маловыразительности. У группы испытуемых выявлен сниженный объем и сила выдоха, большинство детей имеет нарушения фонационного дыхания – ослабленный речевой выдох и ограниченный объем речевого дыхания. У половины детей отмечается замедленный темп речи.

В результате исследования фонематических процессов была выявлена тесная взаимосвязь развития звукопроизношения и фонематических процессов. Испытуемые, имеющие наибольшие затруднения в звукопроизношении, в итоге получили низкие баллы по уровню развития фонематических процессов.

Дети с дизартрией с трудом могут различать слова схожие по звучанию, распознавать слоги. Затруднения в артикуляции негативно влияют на слуховое восприятие всей звуковой системы языка. Это подтверждает наличие у детей с дизартрией недоразвития фонематического слуха.

При анализе результатов обследования лексико-грамматической стороны речи было выявлено, что понимание текста у детей не искажено, но имеются нарушения понимания и употребления грамматических форм, логических связей. Нарушения развернутой фразовой речи, в частности ее смысловой стороны, отмечается у всех детей.

Поражение ЦНС является диагностическим критерием дизартрии. Обусловленные органической недостаточностью нарушения звукопроизношения отрицательным образом воздействуют на формирование фонематической стороны речи, что приводит к несформированности функций звукового анализа и недоразвитию лексического и грамматического строя.

Полученные результаты обследования детей позволяют сформулировать логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией лёгкой степени у всех детей.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Принципы и организация коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента были определены цели, задачи и принципы коррекционной работы.

Цель логопедической работы заключалась в следующем: на основе анализа научно-методической литературы по проблеме коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией и полученных результатов практической части исследования, определить содержание и провести логопедическую работу по коррекции нарушений речи.

Для достижения цели решались следующие *задачи*:

1. Изучение взаимосвязи полученных результатов исследования и направлений логопедической работы коррекции нарушений речи;
2. Подбор содержания логопедической работы по коррекции нарушений речи на основе методических разработок.

Содержание коррекционной работы со старшими дошкольниками базировалось на основании логопедического заключения: общее недоразвитие речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией лёгкой степени. При определении содержания коррекционной работы следует учитывать индивидуальные особенности детей, а также полученные результаты исследования речевых компонентов языка.

Были определены следующие *направления коррекционной логопедической работы*:

1. Развитие моторики речевого аппарата;
2. Формирование правильного звукопроизношения;

3. Развитие интонационной стороны речи;
4. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия;
5. Развитие лексико-грамматической стороны речи.

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи у детей с дизартрией соответствовала следующим принципам коррекционной педагогики, сформулированным Р. Е. Левиной [7]:

1. Принцип развития: предполагает анализ процесса возникновения дефекта. На основе данного принципа разрабатываются научно-обоснованные пути коррекционного воздействия и возможности предупреждения речевых нарушений.

2. Принцип системного подхода: предполагает системное строение и системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития: предполагает, что речевая деятельность детей формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами.

4. Принцип деятельностного подхода: для каждого этапа развития ребёнка характерно преобладание определённых видов деятельности – предметно-практической деятельности, игровой, учебной. Планируя коррекционную работу, логопед должен учитывать, какая деятельность является ведущей в данный возрастной период.

Коррекционная работа была проведена в период с 6 февраля по 12 апреля 2019 года. Индивидуальные занятия проводились в утреннее время с каждым ребёнком 1 раз в неделю в течение 20 минут. Эти занятия были направлены на постановку и первичную автоматизацию звуков. Подгрупповые занятия проводились 2 раза в неделю в утреннее время в течение 25 минут с целью подготовки к постановке звука и автоматизации звука. Одно подгрупповое занятие в неделю проводилось мной, второе – логопедом по ее плану.

По согласованию с логопедом мной с каждым ребенком было проведено 6 индивидуальных и 8 подгрупповых занятий. Всего было проведено 60 индивидуальных и 8 подгрупповых занятий. На подгрупповые занятия дети были распределены в соответствии с нарушенными звуками: три подгруппы по 3 и 4 человека. Индивидуальные занятия были направлены, прежде всего, на развитие артикуляционной моторики, постановку и автоматизацию нарушенного звука, а также на развитие фонематических процессов и интонационной стороны речи. На этих занятиях велась работа по устранению специфических нарушений речи, свойственных для дизартрии. В индивидуальные занятия включались упражнения на развитие общей, мелкой и мимической моторики, просодической стороны речи.

Работа по автоматизации звуков и подготовке к постановке звуков продолжалась на подгрупповых занятиях, использовались упражнения и игры по развитию моторной сферы, по развитию голоса и дыхания, по развитию фонематического слуха и восприятия, по развитию лексико-грамматической стороны речи.

Индивидуальные и подгрупповые занятия помогают детям подготовиться к восприятию более сложного материала на групповых занятиях.

3.2. Содержание работы по коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией

Обучающий эксперимент был проведен на базе МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 26 города Первоуральска в период с 6 февраля по 12 апреля 2019 года. Десять обучающихся от 5 до 7 лет, которые прошли констатирующий эксперимент, принимали участие в обучающем эксперименте.

Индивидуальные занятия проводились раз в неделю с каждым ребенком по индивидуальным планам коррекционной работы, составленным на основании результатов констатирующего эксперимента. Индивидуальный план Ульяны К. представлен в Приложении 3.

С I группой детей (Варвара, Роман) проводились занятия по автоматизации звука [ш] в речи. С детьми II группы (Иван, Григорий, Роман, Кирилл) проводились занятия по подготовке к постановке звука [р] в речи (горловое произношение), с детьми III группы (Матвей, Тимофей, Григорий) были проведены занятия по подготовке к постановке звука [ш] (губное произношение). Были проведены индивидуальные занятия по постановке звука [с] (Ульяна), по автоматизации звука [с] (Григорий), по постановке звука [л] (Михаил).

Логопедическое занятие по коррекции дизартрии состояло из двух этапов. I этап – подготовительный, в котором использовались упражнения по развитию моторики, нормализации тонуса мышц, по развитию голоса и дыхания. II этап – основной, направлен на постановку или автоматизацию звуков, на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

Этапы по развитию общей, мимической и мелкой моторики, по развитию голоса и дыхания, по развитию лексико-грамматической стороны содержали игры и упражнения, одинаковые для трех групп детей. Различия имели этапы развития артикуляционной моторики, автоматизации и постановки звуков, развития фонематических процессов, ввиду того, что работа осуществлялась над различными группами звуков.

На индивидуальных занятиях основное внимание обращалось работе над артикуляционной моторикой, а также этапам постановки и автоматизации звуков. Связано это с тем, что каждый ребенок имеет свои особенности в моторике артикуляционного аппарата. В работе использовались приемы коррекции из рекомендаций В. В. Коноваленко, Н. В. Нищевой, С. В. Коноваленко и других авторов.

Приемы, используемые на логопедических занятиях

Развитие мелкой и общей моторики.

Использовались игры и упражнения, направленные на развитие статической и динамической координации движений, ориентировки в пространстве, ритмического чувства.

Для развития мелкой моторики была использована пальчиковая гимнастика, которая проводилась в разных видах работ: штриховка в разных направлениях, обведение контуров по точкам, рисование дорожек по пунктиру, дорисовка второй половины изображения по образцу.

Были проведены упражнения, где дети выкладывали с помощью счетных палочек фигуры. Использовались игры: «Шнурование», «Прищепка», «Собери бусинки». Проводился самомассаж пальцев с использованием массажных мячей: дети катали мячики между ладошками и по тыльной стороне руки. Во время пальчиковой гимнастики проговаривались стихи, потешки.

Развитие мимической моторики.

Для мышц глаз, лба, губ, жевательных мышц проводились игры, например: «Я удивлён», «Я рассержен», «Я грустный» и другие. Использовались упражнения на закрывание и открывание глаз, одновременное и поочередное поднимание уголков губ, вытягивание и надувание щек. Дети с помощью мимики изображали выражение лица героя, который посетил занятие. Мимические карточки использовались для того, чтобы дети узнавали и объясняли мимику.

Также был применен самомассаж лица, ребенок повторял показываемые логопедом движения, часто сопровождая стихами. Артикуляционные упражнения для щек также использовались для самомассажа. Для гимнастики применялись пробы из речевой карты Н. М. Трубниковой, а именно: закрыть один глаз, зажмурить глаза, подмигнуть, наморщить лоб, нахмурить брови. Детям предлагалось отгадать героя сказки через выражение лица.

Развитие артикуляционной моторики.

Коррекционная работа с детьми I группы.

Для совершенствования моторики артикуляционного аппарата применялись динамические и статические упражнения. Упражнения были использованы для всех органов артикуляции: языка, губ, нижней челюсти. Для автоматизации звука [ш] проводилась отработка широкого языка, выработка воздушной струи, а также положение языка в форме чашечки. Для нормализации тонуса мышц применялись следующие упражнения: покусывание и пошлепывание языка зубами, поочередное удержание «иголочки» и «лопаточки».

Артикуляционная гимнастика содержала чтение стихов и проводилась в форме игры. Постепенно речевой материал запоминался детьми и в дальнейшем проговаривался вместе с логопедом. Артикуляционная гимнастика проводилась систематически.

Упражнения выполнялись перед зеркалом для правильного расположения органов артикуляции. Следующие упражнения были направлены на выработку артикуляционного уклада шипящих звуков: «Вкусное варенье», «Грибок», «Гармошка» и другие.

Коррекционная работа с детьми II группы.

При горловом произношении [р] вибрация вызывается не колебаниями кончика языка, а мягкого неба. Поэтому для звука [р] необходимо было вызвать напряженность кончика языка. Артикуляционные упражнения, использовавшиеся для губ и языка: «Чьи зубы чище?», «Индюк», «Лопаточка», «Барабан», «Маляр», «Качели».

Коррекционная работа с детьми III группы.

Для подготовки к постановке звука [ш] нужно было выработать подъем и гибкость языка. В артикуляционной гимнастике проводились упражнения: «Чашечка», «Лошадка», «Вкусное варенье» «Грибок», и другие. С помощью этих упражнений вырабатывалось широкое положение языка, укреплялись мышцы языка и губ, развивался подъем языка, в целом нормализовался

мышечный тонус. Артикуляционная гимнастика проводилась в форме игры перед зеркалом. Качество выполнения движений контролировала логопед.

Индивидуальные занятия.

В индивидуальных занятиях при постановке и автоматизации звука [с] (Ульяна, Григорий) были использованы упражнения на развитие мышц губ, языка, челюсти, узкой воздушной струи. Использована артикуляционная гимнастика для свистящих звуков: «Горка», «Почистим нижние зубки», «Качели».

Каждое упражнение выполнялось несколько раз, статические упражнения выполнялись под счет. Правильность выполнения артикуляционных движений контролировала логопед. Во время динамических упражнений следилось за тем, чтобы нижняя челюсть не двигалась, язык двигался в полном объеме. Ошибки объяснялись, указывались верные способы выполнения движения. Артикуляционная гимнастика выполнялась в течение 6-7 минут со всеми детьми.

Для постановки звука [л] (Михаил) необходимо было вырабатывать подъем языка, а также развивать гибкость и подвижность кончика языка. С этой целью проводились следующие упражнения: «Вкусное варенье», «Грибок», «Качели», «Лошадка». С помощью этих упражнений отрабатывался подъем языка, а также укреплялись мышцы языка и губ.

Развитие дыхания.

Работа над дыханием была направлена на выработку плавного длительного выдоха, так как у большинства дошкольников выдох укорочен. С детьми I и III группы велась работа по созданию широкой воздушной струи для правильной артикуляции звука [ш]. Например, положить широкий язык на нижнюю губу, поднять его края для того, чтобы получился желобок, подуть на желобок. Удерживать широкий язык за верхними зубами, губы в улыбке, чтобы были видны зубы, затем подуть на кончик языка.

С детьми II группы велась работа по вырабатыванию длительной

воздушной струи, которая необходима для артикуляции звука [p]: необходимо было произносить звук [д] так, чтобы выдыхаемая воздушная струя ощущалась. Для этого подносился ко рту кусочек ваты, при правильном выполнении упражнения она отклонялась.

Для того, чтобы нормализовать речевое дыхание, были проведены игры: «Снегопад», «Согреем ручки», «Футбол», Дети дули на бумажные снежинки, в коктейльные трубочки в стакане с водой. Использовалось самодельное оборудование для дыхательных упражнений: бумажные снежинки и птички. Использовались игры, где дети надували воздушные шары и мыльные пузыри.

Развитие просодики.

Для развития интонации, силы и высоты голоса были использованы различные игры и упражнения. Дети учились менять высоту голоса, говорили высоким голосом и низким. Изображали, как мяукает кот, а как маленький котенок, учились говорить голосами героев сказок: как говорит мышка, лиса, волк и медведь.

С Варварой, Ульяной, Матвеем, Даниилом, Тимофеем велась работа по развитию темпа речи, так как темп речи у них замедленный. Дети учились менять темп речи: медленно – быстро, проговаривали предложения, чистоговорки, стихи в различном темпе. Использовалась игра «Эхо», где один ребенок воспроизводил слова или слоги, а другой в замедленном или быстром темпе повторял. В работе над темпом речи дети учились проговаривать чистоговорки под похлопывание, отбиваемый руками такт. Хлопок использовался на каждый слог, обращалось внимание, что каждая строка должна произноситься на одном выходе. Дети внимательно слушали стихи в разном темпе, и должны были определить различия в темпе.

Голосовые упражнения проводились с целью развития силы и высоты, модуляций голоса. Для развития силы голоса были проведены следующие упражнения: усиление голоса (проговаривание без звука, шепотом, тихо,

громко), ослабление голоса (громко, тихо, затем шепотом, и далее без звука). Игра «Животные и их детеныши» предполагала развитие умения менять высоту голоса.

Для развития интонации включались следующие упражнения: произнесение предложений с разными эмоциями; передача голосом различных эмоциональных состояний. В игре «Чей дом?» один из детей с вопросительной интонацией спрашивал: «Чей это домик?», другой ребенок отвечал голосами разных животных.

Коррекционная работа с детьми I группы.

С детьми проводились занятия по автоматизации звука [ш] в речи. Велась работа по автоматизации звука через проговаривание предложений, составление словосочетаний и предложений, разучивание стихов, чистоговорок и скороговорок. Дети слушали рассказы с последующим нахождением слов со звуком [ш], делали пересказ, по сюжетной картинке или серии картин с помощью наводящих вопросов составляли рассказ.

На занятии детям давалась характеристика звука [ш] и его правильная артикуляция. На следующих занятиях звук [ш] был автоматизирован изолировано, в слогах разной структуры, словах с этими слогами, в словосочетаниях, коротких предложениях.

Коррекционная работа с детьми II группы.

С группой детей велись занятия по подготовке к постановке звука [р] в речи. Подготовка начиналась с гимнастики языка и губ, для достижения правильной артикуляции требовалась продолжительная работа в виде различных упражнений для мышц языка. Сначала нужно было поставить проторный звук [р] с постоянным использованием его ребенком.

Использовались сравнения, например: «Сделай язык блинчиком, чтобы он лежал, будто на тарелке», также предлагалось пошлепать язык губами, чтобы он стал ровным. Внимание ребенка обращалось на то, что язык широкий и ровный. Если ребенок научился распластывать ненапряженный

язык, ему предлагалось приподнять язык на верхнюю губу. Показывалось, как язык может отодвигаться за верхние зубы плавным движением вглубь рта. Проговаривалось, что язык такой же широкий. Язык удерживался за верхними зубами, нужно было подуть на его кончик.

На подготовительном этапе ребенка просили удерживать широкий язык, «побарабанить» языком за верхними зубами со звуком, похожим на звук [д]: ([д-д-д]). Использовалась полоска бумаги, поднесенная ко рту, которая должна была двигаться при ударах языка. Подготовительная работа по произношению звука [р] завершалась вырабатыванием воздушной струи, которая направлена на широкий кончик языка, поднятый кверху.

Коррекционная работа с детьми III группы.

С детьми были проведены занятия по подготовке к постановке звука [ш]. Работа начиналась с формирования правильной артикуляции звука, вырабатывалось умение выдвигать округленные губы вперед, поднимать широкий передний край языка к бугоркам за верхние коренные зубы, вырабатывалась длительная воздушная струя посередине языка.

На подготовительном этапе проводились упражнения для звука [ш] с выработкой подъема языка, проводилась артикуляционная гимнастика, упражнения: «Чашечка», «Лошадка», «Грибок», «Вкусное варенье». Через артикуляционные упражнения отрабатывалось широкое положение языка и укреплялись его мышцы. Для нормализации тонуса мышц использовались упражнения: пошлепывание и покусывание языка, попеременное удержание «иголочки» и «лопаточки».

Чтобы сформировать умение держать язык широким, свободно распластанным, ребенку предлагалось положить его на нижнюю губу, затем слегка пошлепать губами, как бы произнося звуко сочетания [пя-пя-пя].

Воспитывалось умение загибать широкий язык кверху в форме ложечки. Для этого показывалось, слегка высунув широкий язык, как передний край языка может прижиматься к верхней губе. Если движение у

ребенка не получалось, подкладывалась ручка чайной ложки под кончик языка с прижатием к верхней губе. Если движение усваивалось, ребенок повторял его при широко открытом рте, постепенно убирая язык за верхние зубы.

Индивидуальные занятия.

При постановке звука [л] использовались традиционные способы постановки звуков. Михаилу звук [л] был поставлен с механической помощью от звука [ль], использовался зонд, который вводился между языком и небом. Во время произнесения ребенком слога [ля], производился нажим на язык, добиваясь слога [ла].

Занятия по автоматизации звука [с] в речи проводились с Григорием. Автоматизация звука проводилась через составление предложений, разучивание стихов, проговаривание чистоговорок и скороговорок. Уточнялась артикуляция и характеристика звука. Ребенок слушал рассказы, находил в них слова со звуком [с], составлял по сюжетной картинке или серии картин рассказ.

Развитие фонематического слуха и восприятия.

Коррекционная работа с детьми I группы.

Параллельно с автоматизацией звуков проводилась работа по развитию фонематического слуха. Дети учились различать звуки речи по их акустическим признакам, например, в игре «Назови лишнее». Предлагалось называть слова на слух, либо по картинкам. Ребенку нужно было найти назвать лишнее слово и объяснить, почему оно лишнее. В игре «Придумай слово» дошкольники придумывали слова, которые начинаются на звук [ш].

Дети учились находить звук [ш] среди других звуков, слогов, слов в игре «Охотник», ловили звук хлопками, топаньем ног. Дети учились осуществлять звуко-слоговой анализ и синтез, учились определять место звука в слове (начало, середина, конец) на слух. Также выполнялась работа по определению количества и последовательности звуков в слове. Дети

делили слова на слоги через похлопывание, отстукивание кулачками или ладонями, топанье. Разбирали слова, отличающиеся одним звуком, учились находить в них отличия. В игре «Сложи звуки» детям предлагалось сложить звуки в целое слово, например: [ш], [а], [р] – шар. В игре «Скажи наоборот» было предложено прослушать слоги и повторить их в обратном порядке, например: ша – аш, шо – ош, уш – шу.

Коррекционная работа с детьми II группы.

Занятия по подготовке к постановке звука содержали задания по развитию фонематических процессов, которые проводились в форме игры, что повышало интерес. В игре «Хлопни, если правильно» слово называлось с ошибками, с заменой одной буквы на другую, ребенку предлагалось хлопнуть в ладоши, если слово звучало верно. В игре «Исправь ошибки» дошкольники после прослушивания предложения исправляли в нем ошибку, например: «По земле ползет лук (жук)». Для формирования умения совершать языковой анализ, была использована игра «Найдем домик». Детям предлагалось найти животным их домики. Нужно было определить, сколько звуков либо слогов в слове, столько и окошек в домике.

Коррекционная работа с детьми III группы.

Упражнения по развитию фонематического слуха проводились в форме игры. Использовались следующие игры: «Охотник», «Назови слово со звуком [ш]». Основное внимание уделялось уточнению представлений о звуках и их акустических признаках. С помощью игр дети развивали умение выделять звук среди других звуков, из слова. В игре «Разложим по местам» дети складывали предметы в два мешочка, в один – со звуком [ш], в другой – без звука [ш]. Включались задания на определение первого, последнего звука в слове, каждого звука в слове последовательно.

Развитие лексико-грамматического строя.

Рекомендации по развитию лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР разработаны Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В. и другими.

Начиналась работы со словом с уточнения, расширения и активизации словарного запаса. Дошкольники знакомились с изменением и образованием слов, учились делить слова на части. Основным направлением работы являлось развитие фразовой речи. Данное направление содержало работу по структуре фразы, по ее оформлению интонационно и грамматически.

Логопедическую программу по формированию лексико-грамматических средств речи разработали Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Содержание обучения включало: развитие понимания устной речи (умение вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предлогов, действий, признаков, понимание обобщающего значения слов); практическое усвоение некоторых способов словообразования с использованием существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксами и глаголов с приставками на, по, вы; умение изменить форму глагола; овладение навыками составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действий, по картинке, по моделям.

Так, на подгрупповых занятиях отрабатывались игры для знакомства детей с существительными: «Что здесь спрятано?», «Картинки по парам», «Что понадобилось кукле?». Закреплялось верное употребление в речи детей существительных единственного и множественного числа в падежах. Игры «Один или одна?», «Собери карточки» помогали детям учиться различать род существительных. Игры «Что это?», «Соберем в группы» помогали отработать и в дальнейшем закрепить обобщающие определения. Также эти игры помогали в развитии поиска слова и определении значения слова. Перечисленные игры, а также игры «Чьи детки?», «Птицы, звери, рыбы», «Собери животное», использовались на фронтальных занятиях, когда в активном словаре закреплялись существительные по темам: «Игрушки», «Птицы, звери, рыбы», «Животные».

Для того, чтобы усвоить формы образования слов, употреблялись в речи уменьшительно-ласкательные слова. Логопед учила детей слушать, как

изменяются оттенки слов из-за разных суффиксов. Проводились различные упражнения на самостоятельное образование существительных и глаголов на разнообразном тематическом материале.

Игровые упражнения, использовавшиеся для закрепления образования существительных: «Назови ласково», «Что для чего?», «Как зовут детеныша?», «Назови профессию».

Для того, чтобы закрепить образование глаголов, были использованы картинки, где нужно было назвать предметы, которые обозначают действия. Использовался в качестве иллюстративного материала альбом для логопеда О. Б. Иншаковой и альбом по развитию речи «Говорим правильно» В. С. Володиной. Также были использованы игры на подгрупповых занятиях по закреплению образования прилагательных: «Чей хвост?», «Из чего сделано?». Были включены подобные игры и на индивидуальных занятиях, во время отработки образования притяжательных прилагательных с суффиксом «и», относительных прилагательных с суффиксами «ан, ян, енн» и качественных прилагательных с суффиксами «оват, еньк».

Над каждой грамматической формой работа начиналась с того, что уточнялось её значение. После того, как форма была, осуществлялось её последующее закрепление в экспрессивной речи.

На логопедических занятиях отбирался тот словарный материал, вызывающий заметные трудности при обследовании понимания: существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, приставочные глаголы, качественные и относительные прилагательные, обобщающие слова.

Чтобы увеличить объем лексических средств, были использованы упражнения, которые направлены на уточнение основных признаков предметов, на понимание обобщающего значения (цвет, размер, форма, вкус). Использовались следующие игровые приемы, направленные на усвоение понятий цвет, форма, размер, вкус: «Опишем фрукты », «Какие это

овощи?», «Опишем животное». В этих играх закреплялись навыки употребления прилагательных, а также умение согласовывать существительные с прилагательными в роде, числе, падеже.

Когда дети пересчитывали предметы, они усваивали понятие «первый» и «последний». Игры: «Один или много?», «Сколько здесь предметов?», «Сказочный мешок» помогали детям научиться пользоваться количественными числительными в речи, учили правильно согласовывать количественных числительных в пределах 10 с существительными. Подобные упражнения использовались и на индивидуальных уроках. Была проведена работа по выделению гласного звука из звукового ряда: «Назови первый и последний гласный звук».

В работе над простым предложением основное внимание обращалось на то, как составляется предложение и из какого количества слов. На занятиях с помощью игр: «Какая нам нужна полоска?», «Какое по порядку словечко?» подчеркивалась линейная последовательность предложения при помощи выкладывания схем из полосок бумаги. Далее детям предлагалось распространить простое предложение. Используя на подгрупповых занятиях игры: «Чья вещь?», «Чей хвост?» дети учились пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением. Во время занятий обобщающие понятия повторялись, а также пополнялся активный словарный запас. Игра «Животные и человек» давала возможность имитировать голоса животных, за которых говорили дети.

Дети использовали на занятиях свои любимые игрушки, составляли рассказ о них. Задавали вопросы: «Чей это медведь?», «Чья это игрушка?».

Так же одной из задач было научить детей слышать предлоги в речи других, а также использовать их в собственной речи. При обследовании выяснилось, что дети воспринимают предлоги как часть слова, либо пропускают их. Поэтому на индивидуальных и подгрупповых уроках детям предлагались следующие игровые ситуации: положить предмет внутрь чего-

то и сказать, куда предмет положили; класть предмет на поверхности чего-то, спрятать предмет под что-то (предлог «под»).

Также для создания положительного настроения занятий использовались герои из сказок: Незнайка, Петрушка, Карлсон.

Следует сформулировать вывод: логопедические занятия – та форма работы, которая способствует эффективному развитию речи детей с дизартрией. Индивидуальные занятия дают возможность учитывать личностные особенности дошкольника, что является важным при постановке и автоматизации звуков. Подгрупповые логопедические занятия помогали закрепить навыки правильного произношения изученного звука, отработать навыки проговаривания слов разной слоговой структуры, закрепить знания звукового анализа и синтеза слов. Занятия оказывали положительное влияние на развитие памяти и внимания, мышления и восприятия. Способствовали воспитанию усидчивости и подготовке к школе через навыки внимательного слушания педагога, понимания решаемых задач, следования указаниям логопеда, оценку результатов работы.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Для определения эффективности проведенной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведен на базе МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 26 города Первоуральска в период с 12 апреля по 16 апреля 2019 года. Испытуемыми были десять детей в возрасте от 5 до 7 лет, имеющих легкую степень псевдобульбарной дизартрии, с которыми были проведены констатирующий и обучающий эксперименты. Контрольный эксперимент был проведен по ранее указанным направлениям и тем же методикам, которые использовались на этапе констатирующего эксперимента.

1. Обследование звукопроизношения. Результаты контрольного эксперимента показали, что у всех детей улучшилось звукопроизношение. Два человека (Михаил, Кирилл) набрали максимальный балл, так как их звукопроизношение достигло нормы. У одного человека скорректированы звуки из двух разных фонетических групп (Григорий), у остальных детей скорректированы звуки из одной фонетической группы. Результаты исследования выявили, что наибольшие результаты были достигнуты в фонетической группе шипящих звуков. Исправлено 50 % дефектов произношения шипящих звуков, 30 % свистящих звуков. Снизилось нарушение произношения в группе соноров на 20%.

Сравнительные результаты обследования звукопроизношения по итогам констатирующего и контрольного эксперимента отражены в Приложении 4.

По окончании коррекционной работы наиболее скорректированной стала группа шипящих звуков, а именно звук [ш]. Анализ изучения звукопроизношения в рамках контрольного эксперимента показал значительную положительную динамику. У Ульяны поставлен звук [с], у Григория автоматизирован звук [с] в слогах и словах. У Михаила поставлен звук [л], у Варвары и Романа автоматизирован звук [ш] в слогах и словах. У Ивана, Кирилла и Романа скорректировалось произношение звука [р]. У Григория, Матвея, Тимофея скорректировалось произношение звука [ш].

2. Обследование интонационной стороны речи. По завершении контрольного эксперимента можно сделать следующий вывод: результаты заданий, направленных на обследование интонационной стороны речи, изменились незначительно. Улучшение просодической стороны речи явно прослеживается при обследовании воспроизведения тембра голоса и речевого дыхания. Результаты улучшились у четверых испытуемых (40 % - Иван, Григорий, Матвей, Тимофей). Передача тембра голоса стала наиболее окрашенной, увеличился объем и сила выдоха. Иван и Матвей улучшили свои показатели на 1 балл, Григорий и Тимофей на 2 балла. У остальных

испытуемых баллы не изменились. Из этого следует, что скорректировался уровень сформированности речевого дыхания и воспроизведение тембра голоса. Разница в результатах двух экспериментов по среднему баллу составила 0,5 баллов.

3. *Обследование фонематических процессов.* По завершении контрольного эксперимента выявлено, что результаты заданий по обследованию фонематического слуха улучшились. Значительная разница между результатами констатирующего и контрольного эксперимента составила 0,4 балла в заданиях № 2б и № 3б (различение шипящих и свистящих фонем и повторение слогов с шипящими и свистящими звуками). Данные значения улучшились у троих детей, которым в ходе коррекционной работы были поставлены шипящие и свистящие звуки (Григорий, Ульяна, Рома, Тимофей).

Средний балл за выполнение заданий на различение звонких и глухих фонем, название картинок и определение отличий в названиях (задания № 1б, № 2а) повысился на 0,2 балла. Незначительно, на 0,2 балла, повысился средний балл в заданиях № 1а, № 2в, № 3а, № 5.

Таким образом, динамика развития фонематического слуха оказалась положительной и составила от 0,3 балла до 0,5 баллов.

По завершении контрольного эксперимента выяснилось, что результаты заданий, направленных на обследование фонематического восприятия, улучшились на 0,1 балла в среднем значении. Максимальная разница между заданиями констатирующего и контрольного эксперимента составила 0,5 балла в задании № 5, в ходе выполнения которой было необходимо выделить первый гласный звук в слове. 70% испытуемых выполнили это задание безошибочно. Достаточно успешно дети справились с заданием № 7 (выделение последнего согласного из слова), добавилось 0,3 балла, и с заданием № 6 (выделение последнего ударного гласного из слова), добавилось 0,2 балла.

Минимальная разница в 0,1 балл выявлена в задании № 2 (определение последовательности звуков в слове). Без изменений остался уровень выполнения наиболее сложных заданий по сравнительному анализу словоформ, звукового состава слова. Наиболее скорректированными оказались процессы выделения звука из начала и конца слова. Положительные изменения в развитии фонематического восприятия произошли у 7 из 10 участников эксперимента.

Можно сделать вывод, что динамика в результатах оказалась значительной: от 0,1 балла до 0,5 баллов. В целом, при обследовании фонематических процессов наблюдаются существенная динамика, так как эти процессы тесно связаны с состоянием звукопроизношения.

4. Обследование лексико-грамматической стороны речи.

По окончании контрольного эксперимента выяснилось, что результаты заданий, направленных на обследование лексико-грамматической стороны речи, улучшились.

Обследование понимания речи испытуемых показало следующие результаты: понимание предложений нарушено у трёх детей (8 детей на этапе констатирующего эксперимента); понимание грамматических форм нарушено у трех детей (7 детей на этапе констатирующего эксперимента). У двух дошкольников нарушено и понимание предложений, и понимание грамматических форм, в то время как на этапе констатирующего эксперимента следующие нарушения наблюдались у половины испытуемых детей. При обследовании активного словаря всех испытуемых детей установлено, что шесть детей имеют трудности в подборе синонимов, антонимов (на этапе констатирующего эксперимента подобные проблемы встречались у десяти испытуемых).

На начальном этапе работы нарушения грамматического строя речи наблюдались у всех десяти испытуемых детей, а на этапе контрольного эксперимента подобные нарушения встречаются у половины дошкольников. Словоизменение и словообразование страдает у четырех испытуемых детей,

а на этапе констатирующего эксперимента были нарушены следующие процессы у пяти дошкольников. Составление предложений затруднено у шести детей (на этапе констатирующего эксперимента подобные нарушения были у всех дошкольников). Трудности пересказа незнакомого текста остались неизменными, также наблюдаются у большинства детей.

Таким образом, динамика в развитии лексико-грамматической стороны оказалась положительной.

Выводы по 3 главе

С учетом выявленных нарушений речевых компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в ходе констатирующего эксперимента, по данной проблеме было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений речи.

Для того, чтобы определить эффективность коррекционной работы, было повторно проведено обследование по тем же диагностическим методикам, что использовались на констатирующем этапе эксперимента. Результаты контрольного эксперимента обследования звукопроизношения показали значительную положительную динамику. После проведения коррекционной работы, наиболее успешно скоррегированной стала группа шипящих звуков, также скоррегированы были свистящие и сонорные звуки.

Просодическая сторона речи улучшилась, в частности это выявлено при обследовании речевого дыхания и воспроизведения тембра. Динамика в развитии фонематического слуха оказалась положительной, и количественно составила от 0,3 баллов до 0,5 баллов; фонематического восприятия – от 0,1 балла до 0,5 баллов. В совокупности при обследовании фонематических процессов наблюдалась существенная динамика, в связи с тем, что эти процессы неразрывно связаны с уровнем звукопроизношения. Также динамика оказалась положительной при обследовании лексико-грамматической стороны речи: значительно улучшилось понимание речи, поднялся уровень развития импрессивной речи. Процессы словообразования

и словоизменения скорректировались на достаточном уровне. Отмечается значительная положительная динамика в развитии активного словаря: подборе синонимов и антонимов, однокоренных слов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сформулировать следующие выводы. Проблема коррекции нарушений речи у детей с дизартрией является достаточно актуальной в современном мире. Изучением данной проблемы занимались Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и внесли значительный вклад. В работах этих авторов описаны особенности нарушений речи детей с дизартрией, а также рассмотрены пути ее коррекции.

Речь детей с дизартрией развивается со специфическими особенностями: имеются нарушения фонетики, вследствие несформированности всех звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания. Недостаточно развитыми оказываются фонематические процессы и лексико-грамматический строй речи, так как первично нарушены звукопроизношения и просодика. На фоне этого у дошкольников с дизартрией имеется ряд психолого-педагогических особенностей: нарушения внимания, памяти, мышления, восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы.

Во время проведенного логопедического обследования выявлено, что старшим дошкольникам с дизартрией характерны значительные нарушения звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия. Были выявлены специфические нарушения в интонационной и лексико-грамматической сторонах речи. Также была установлена неразрывная связь между тем, как развивается звукопроизношение и фонематические процессы.

Полученные данные показали, что произношение звуков дошкольников с дизартрией не развито в соответствии с нормой. А именно, преобладает антропофонический дефект и полиморфные нарушения. Наблюдаются также нарушения интонационной стороны речи: мелодика речи выражена

недостаточно, объем и сила выдоха ограничены. Имеются значительные специфические нарушения лексико-грамматической стороны речи.

В ходе проведенного эксперимента можно установить, что перечисленные нарушения связаны с недостаточной работой артикуляционных мышц и нарушением их тонуса. Трудными оказались определенные артикуляционные движения, выполнение которых страдает из-за ограничения подвижности мышц языка

На основе результатов констатирующего эксперимента было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений речи детей старшего дошкольного возраста. Эти дети имели логопедическое заключение: ОНР III уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Коррекционная работа проходила непосредственно в форме индивидуальных и подгрупповых занятий, в которые были включены упражнения по развитию артикуляционной моторики, нормализации речевого дыхания и интонационной стороны речи, постановку и автоматизацию звуков, развитию фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи. Далее контрольный эксперимент показал положительную динамику в речевом развитии детей с дизартрией. Учитывались индивидуальные и личностные особенности каждого ребенка.

Таким образом, исходя из вышеперечисленного, следует сформулировать вывод: проведенная коррекционная работа оказала положительное влияние на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Цель работы была достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 341 с.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2008. – 252 с.
3. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Издательский центр Академия, 2003. – 317 с.
4. Беккер, К. П. Логопедия [Текст] / К. П. Беккер. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1981. – 288 с.
5. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
6. Белякова, Л. И. Логопедия. Заикание [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. – 416 с.
7. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 680 с.
8. Волкова, Л. С. Хрестоматия по логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 547 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности Дефектология / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
10. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша. – М. : Владос, 2000. – 158 с.

11. Гаркуша, Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша. – М. : Просвещение, 1992. – 59 с.
12. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста [Текст] / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С.56-73.
13. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2005. – 351 с.
14. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
15. Екжанова, Е. А. Речь как реченька [Текст] / Е. А. Екжанова. – М. : МГПУ, 2006. – 84 с.
16. Жукова Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова. – М. : «Просвещение», 1973. – 222 с.
17. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – М. : Гуманитар. изд. центр Владос, 2008. – 270 с.
18. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии [Текст] / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 83 с.
19. Кольцова, М. М. Проблемы исследования детской речи [Текст] / М. М. Кольцова // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 6. – С.34-41.
20. Кочеткова, И. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой [Текст] / И. Н. Кочеткова. – М. : Совет. спорт, 1989. – 31 с.
21. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
22. Левина, Е. А. Школьный логопед [Текст] / Е. А. Левина. – М. : Образование Плюс, 2006. – 264 с.
23. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2006. – 287 с.

24. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с.
25. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 182 с.
26. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб. : «Союз», 2005. – 192 с.
27. Лопатина, Л. В. Нарушение мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии [Текст] / Л. В. Лопатина // Научные труды. – 1987. – № 3. – С.3-18.
28. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст] / А. И. Максаков. – М. : Мозаика – Синтез, 2006. – 148 с.
29. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
30. Мастюкова, Е. М. Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 167 с.
31. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
32. Нищева, Н. В. Будем говорить правильно [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 112 с.
33. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 528 с.
34. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2009. – 408 с.
35. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 448 с.

36. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О. В. Правдина. – М. : «Просвещение», 1973. – 272 с.
37. Розенгард-Пупко, Г. И. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Г. И. Розенгард-Пупко. – М. : Смысл, 2003. – 178 с.
38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : «Питер», 2000. – 712 с.
39. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2008. – 74 с.
40. Ткаченко, Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Владос, 2005. – 40 с.
41. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург. : Урал, 1998. – 51 с.
42. Флерова, Ж. М. Логопедия [Текст] / Ж. М. Флерова. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 319 с.
43. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
44. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина ; под. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
45. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга 1 [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2009. – 272 с.
46. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
47. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи [Текст] : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 189 с.
47. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.

I. Обследование звукопроизношения

При выявлении нарушений звукопроизношения обращалось внимание как на произношение согласных (свистящих, шипящих, сонорных, йотированных) звуков, так и на особенности произношения гласных. Использовались специально подобранные предметные и сюжетные картинки, в их названиях были такие слова, в которых исследуемый звук стоял в различных фонетических позициях: в начале, середине, конце слова и в стечении согласных.

Отмечалось, как произносится проверяемый звук изолировано, в слогах, в словах и как он используется в самостоятельной связной речи.

На основе полученных данных определяется характер нарушений произношения:

- а) отсутствие звука;
- б) искажение звука;
- в) замена звука;
- г) смешение звуков.

II. Обследование интонационной стороны речи

Обследование интонационной стороны речи проводилось по следующей схеме:

1. Обследование восприятия и воспроизведения ритма:

- а) определить количество изолированных ударов, серии простых ударов, акцентированных ударов путём показа карточки;
- б) самостоятельно воспроизвести по подражанию изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары.

2. Обследование восприятия и воспроизведения интонации:

- а) определить наличие повествовательного предложения;
- б) определить наличие вопросительного предложения;
- в) определить наличие восклицательного предложения;

- г) дифференцировать типы интонации в предложении, стихотворном тексте;
 - д) воспроизвести отраженно фразы с разной интонацией;
 - е) воспроизвести отраженно стихотворных строки в соответствии с интонацией логопеда;
 - ж) воспроизвести отраженно за логопедом фразы с противоположными типами интонации;
- з) самостоятельно воспроизвести интонации на материале отдельных фраз.

3. Обследование восприятия и воспроизведения логического ударения:

- а) определить слово, выделенное голосом в повествовательном предложении, и назвать выделенное слово;
- б) определить слово, выделенное логопедом в вопросительном предложении, и показать соответствующую картинку;
- в) определить слово, выделенное голосом в стихотворном тексте;
- г) воспроизвести фразу с логическим ударением по образцу;
- д) сравнить предложения, отличающиеся логическим ударением;
- е) воспроизвести логическое ударение при ответах на вопросы по сюжетным картинкам;
- ж) выделить слог из цепочки слогов по образцу логопеда.

4. Обследование модуляций голоса по высоте и силе:

- а) прослушать звукоподражания с различной высотой голоса и соотнести с картинкой;
- б) воспроизвести изолированные звуки и звукоподражания с понижением и повышением высоты голоса;
- в) воспроизвести поступательное повышение голоса на гласных звуках с опорой на движение руки логопеда;
- г) прослушать звукоподражания с различной силой голоса и соотнести с картинкой;
- д) воспроизвести отдельные звуки и звукоподражания, произнесенные с разной силой голоса;

е) воспроизвести постепенное нарастание и падение силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний.

5. Обследование тембра голоса.

6. Обследование восприятия и воспроизведения тембра:

- а) определить различие тембра голоса на материале междометий;
- б) определить различие тембра голоса на материале предложений;
- в) определить различие тембра голоса людей разного возраста;

7. Обследование речевого дыхания:

- а) обследование типа дыхания;
- б) исследование умения дифференцировать ротовое и носовое дыхание;
- в) исследование целенаправленности и силы воздушной струи;
- г) исследование фонационного дыхания.

8. Обследование темпо-ритмической организации речи:

- а) определение темпа речи;
- б) исследование восприятия темпа речи;
- в) исследование воспроизведения отраженного темпа речи;

III. Обследование фонематических процессов

При обследовании фонематического слуха ребенку предлагались следующие задания:

1. Оpozнание фонем (гласных, согласных);

2. Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам:

- а) звонких и глухих;
- б) шипящих и свистящих;
- в) соноров.

3. Повторение за логопедом слогового ряда:

- а) со звонкими и глухими звуками;
- б) с шипящими и свистящими;
- в) сонорами.

4. Выделение исследуемого звука среди слогов, слов;

5. Название картинок и определение отличий в названиях (коза-коса, дом-дым);

6. Раскладывание картинок в два ряда: 1 ряд – со звуком [с], 2 ряд – со звуком [ш].

Предлагаемые задания используются для определения того, как ребенок воспринимает и различает каждый звук речи.

При обследовании фонематического восприятия предлагались следующие задания:

1. Определить количество звуков в словах;
2. Последовательно выделить каждый звук в словах;
3. Определить последний согласный звук в словах;
4. Назвать ударный гласный звук в конце слова;
5. Подобрать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков;
6. Назвать второй, третий, пятый звуки в словах;
7. Определить количество гласных и согласных звуков в словах;
8. Сказать, в чем отличие слов (Оля-Коля);
9. Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово (сук-сок, сосна-насос);
10. Объяснить смысл предложения: «На грядке лук. За рекой зеленый луг».

IV. Обследование лексико-грамматической стороны речи

При обследовании понимания речи предлагались следующие задания:

1. Обследование понимания номинативной стороны речи:
 - а) показ называемых предметов;
 - б) узнавание предметов по описанию;
 - в) предъявление «конфликтных» картинок, предложить показать картинку с нужным объектом;
 - г) понимание действий, изображенных на картинках;
 - д) понимание слов, обозначающих признаки;
 - е) понимание пространственных наречий.
2. Обследование понимания предложений:

- а) выполнение действий (2-3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной сложности;
- б) понимание инверсионных конструкций;
- в) выбрать из слов наиболее подходящее по смыслу слово;
- г) исправить предложение;
- д) понимание сравнительных конструкций: какое из двух предложений правильное;
- е) выбрать правильное предложение;
- ж) закончить предложение.

3. Обследование понимания грамматических форм:

- а) понимание логико-грамматических отношений;
- б) понимание отношений, выраженных предлогами;
- в) понимание падежных окончаний существительных;
- г) понимание форм единственного и множественного числа существительного;
- д) понимание числа прилагательных;
- е) понимание рода прилагательных;
- ж) понимание единственного и множественного числа глаголов;
- з) понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени;
- и) понимание префиксальных изменений глагольных форм;
- к) понимание глаголов совершенного и несовершенного вида;
- л) понимание залоговых отношений.

При обследовании активного словаря предлагались следующие задания:

1. Обследование слов, обозначающих предметы:

- а) называние предметов, изображенных на картинках;
- б) самостоятельное дополнение тематического ряда;
- в) называние предмета по описанию;
- г) называние детенышей;

- д) нахождение общих названий;
- е) называние обобщенных слов по группе однородных предметов.

2. Название признаков предмета;
3. Название действий людей и животных;
4. Название времен года, их последовательности, признаков;
5. Подбор слов с противоположным значением к словам;
6. Подбор синонимов к словам;
7. Подбор однокоренных слов к словам.

При обследовании грамматического строя предлагались следующие задания:

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок;
2. Составление предложений по опорным словам;
3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке;
4. Подстановка недостающего предлога в предложение;
5. Пересказ текста после прослушивания;
6. Рассказ из собственного опыта;
7. Словоизменение:
 - а) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах;
 - б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных;
 - в) преобразование единственного числа имен существительных во множественное число;
 - г) употребление предлогов.
8. Словообразование:
 - а) образование уменьшительной формы существительного;
 - б) образование прилагательных от существительных;
 - в) образование сложных слов (из 2-х слов образовать одно).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 1

Характеристика звукопроизношения

| № | Испытуемые | Свистящие | | | | | Шипящие | | | | Соноры | | | | Балл |
|----|------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|---------|--------|-------|---------|------|------|
| | | С | С' | З | З' | Ц | Ш | Ж | Ч | Щ | Р | Р' | Л | Л' | |
| 1 | Иван | + | + | + | + | + | + | + | + | + | Горл. | + | Авт. | Авт. | 2 |
| 2 | Григорий | Авт. | Авт. | Авт. | Авт. | Авт. | Губн. | Губн. | + | + | Горл. | Горл. | Авт. | + | 1 |
| 3 | Роман | + | + | + | + | + | + | + | Авт. | Авт. | Горл. | Горл. | + | + | 1 |
| 4 | Михаил | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | Межзуб. | + | 2 |
| 5 | Варвара | + | + | + | + | + | Авт. | Авт. | + | + | Авт. | Авт. | Авт. | + | 1 |
| 6 | Ульяна | Межзуб. | Межзуб. | Межзуб. | Межзуб. | Межзуб. | + | + | Межзуб. | Межзуб. | Авт. | Авт. | + | + | 1 |
| 7 | Матвей | + | + | + | + | + | Губн. | Губн. | + | + | + | + | Авт. | + | 1 |
| 8 | Даниил | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - | Авт. | Авт. | 2 |
| 9 | Тимофей | + | + | + | + | + | Нас | Нас | | | Авт. | Авт. | - | + | 1 |
| 10 | Кирилл | + | + | + | + | + | + | + | + | + | Горл. | + | Межзуб. | + | 2 |

Результаты обследования оценивались по трехбалльной системе: 3 балла – звукопроизношение в норме; 2 балла – страдает 1-2 звука из разных фонетических групп; 1 балл – страдает 3 и более звуков из разных фонетических групп.

Исследование звукопроизношения состояло из анализа произношения наиболее трудных в артикуляции звуков, находящихся в различных фонетических позициях (в начале, середине, конце слова и в стечении согласных). Изучалось произношение гласных и согласных (свистящих, шипящих, ротовых сонорных, йотированных) звуков.

Таблица 2

Результаты обследования восприятия и воспроизведения ритма, интонации и логического ударения

| № | Испытуемые | Ритм | | Интонация | | | | | | Логич. ударение | | | | | | Балл |
|--------------------------------|------------|-----------|-----|-----------|----|-----|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | № задания | | | | | | | | | | | | | | |
| 1а | 1б | 2а | 2б | 2в | 2г | 2д | 2е | 3а | 3б | 3в | 3г | 3д | 3е | | | |
| 1 | Иван | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2,3 |
| 2 | Григорий | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2,2 |
| 3 | Роман | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1,9 |
| 4 | Михаил | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1,8 |
| 5 | Варвара | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 3 | 1,5 |
| 6 | Ульяна | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1,7 |
| 7 | Матвей | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1,1 |
| 8 | Даниил | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1,1 |
| 9 | Тимофей | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2,1 |
| 10 | Кирилл | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2,7 |
| Средний балл за каждое задание | | 2,1 | 2,2 | 2,9 | 2 | 1,9 | 2,6 | 0,7 | 1,6 | 1,6 | 1,5 | 2,8 | 0,8 | 0,7 | 2,9 | 1,8 |
| Средний балл | | 2,2 | | 2 | | | | | | 1,8 | | | | | | |

Задания на восприятие и воспроизведение ритма, интонации, логического ударения оценивались по следующим критериям: 4 балла – задание выполняется самостоятельно и правильно; 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе; 2 балла – задание

выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы; 1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь; 0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Таблица 3

Результаты обследования модуляций голоса по высоте и силе

| № | Испытуемые | № задания | | | | Балл |
|--|------------|---------------|-----|-------------|-----|------|
| | | 4а | 4б | 4в | 4г | |
| | | Высота голоса | | Сила голоса | | |
| 1 | Иван | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,3 |
| 2 | Григорий | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,8 |
| 3 | Роман | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 4 | Михаил | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,5 |
| 5 | Варвара | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 6 | Ульяна | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,3 |
| 7 | Матвей | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,8 |
| 8 | Даниил | 2 | 1 | 2 | 0 | 1,3 |
| 9 | Тимофей | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,5 |
| 10 | Кирилл | 3 | 4 | 3 | 4 | 3,5 |
| Средний балл за выполнение каждого задания | | 2,5 | 2,3 | 2,4 | 2,7 | 2,5 |
| Средний балл | | 2,4 | | 2,6 | | |

Обследование модуляций голоса по высоте и по силе оценивалось по следующим критериям: 4 балла – задание выполняется с достаточными модуляциями голоса; 3 балла – задание выполняется с недостаточными модуляциями голоса; 2 балла – задание выполняется без модуляций голоса, но при сопряженном выполнении задания высота и сила голоса меняется; 1 балл – задание выполняется без модуляций голоса, при сопряженном выполнении задания высота и сила голоса остается без изменений; 0 баллов – задание не выполняется.

Таблица 4

Результаты обследования восприятия тембра голоса

| № | Испытуемые | № задания | | | Балл |
|--------------|------------|-----------|-----|-----|------|
| | | ба | бб | бв | |
| 1 | Иван | 4 | 3 | 4 | 3,6 |
| 2 | Григорий | 3 | 3 | 4 | 3,3 |
| 3 | Роман | 3 | 2 | 3 | 2,6 |
| 4 | Михаил | 3 | 2 | 3 | 2,6 |
| 5 | Варвара | 3 | 3 | 4 | 3,3 |
| 6 | Ульяна | 3 | 3 | 4 | 3,3 |
| 7 | Матвей | 2 | 3 | 3 | 2,6 |
| 8 | Даниил | 2 | 3 | 3 | 2,6 |
| 9 | Тимофей | 2 | 2 | 3 | 2,3 |
| 10 | Кирилл | 4 | 3 | 3 | 3,3 |
| Средний балл | | 2,9 | 2,7 | 3,4 | 3 |

Критерии оценивания восприятия тембра голоса: 4 балла – задание выполняется правильно; 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе; 2 балла – задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы; 1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого; 0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Таблица 5

Результаты обследования воспроизведения тембра голоса

| № | Испытуемые | № задания | | Балл |
|--------------|------------|-----------|-----|------|
| | | 7а | 7б | |
| 1 | Иван | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Григорий | 3 | 2 | 2,5 |
| 3 | Роман | 2 | 3 | 2,5 |
| 4 | Михаил | 3 | 2 | 2,5 |
| 5 | Варвара | 3 | 3 | 3 |
| 6 | Ульяна | 3 | 3 | 3 |
| 7 | Матвей | 2 | 2 | 2 |
| 8 | Даниил | 1 | 1 | 1 |
| 9 | Тимофей | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Кирилл | 3 | 3 | 3 |
| Средний балл | | 2,5 | 2,3 | 2,4 |

Критерии оценивания воспроизведения тембра голоса: 4 балла – правильное выполнение задания с точным соответствием всех характеристик тембра голоса данного персонажа, с первой попытки и выразительно; 3 балла – правильное выполнение задания с передачей тембра голоса, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца; 2 балла – есть некоторые изменения окраски голоса, но недостаточно выразительные и не совсем правильные; 1 балл – выполнение заданий без модуляций голоса (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое); 0 баллов – невыполнение или отказ от задания.

Таблица 6

Результаты обследования фонационного дыхания

| № | Испытуемые | № задания | | | | Балл |
|--------------|------------|-----------|-----|-----|-----|------|
| | | 9а | 9б | 9в | 9г | |
| 1 | Иван | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,8 |
| 2 | Григорий | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,3 |
| 3 | Роман | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,3 |
| 4 | Михаил | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,3 |
| 5 | Варвара | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,8 |
| 6 | Ульяна | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,8 |
| 7 | Матвей | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,3 |
| 8 | Даниил | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | Тимофей | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Кирилл | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,5 |
| Средний балл | | 2,9 | 2,5 | 2,3 | 2,2 | 2,5 |

Критерии оценивания фонационного дыхания: 4 балла – речь на выдохе, объем речевого дыхания хороший; 3 балла – речь на выдохе, объем речевого дыхания ограничен; 2 балла – речь на выдохе, ослаблен речевой выдох; 1 балл – речь возможна на вдохе, дискоординация дыхания и фонации; 0 баллов – не справляется с заданиями.

Таблица 7

Результаты обследования темпа речи

| № | Испытуемые | Балл |
|--------------|------------|------|
| 1 | Иван | 3 |
| 2 | Григорий | 3 |
| 3 | Роман | 3 |
| 4 | Михаил | 3 |
| 5 | Варвара | 2 |
| 6 | Ульяна | 2 |
| 7 | Матвей | 2 |
| 8 | Даниил | 2 |
| 9 | Тимофей | 2 |
| 10 | Кирилл | 3 |
| Средний балл | | 2,5 |

Критерии оценивания темпа речи: 4 балла – темп нормальный (4-5 слогов в секунду); 3 балла – незначительное отклонение от нормы; 2 балла – убыстренный темп (7-8 слогов в секунду), замедленный темп (2-3 слога в секунду); 1 балл – очень быстрый темп (более 9 слогов в секунду), очень медленный темп (1-2 слога в секунду); 0 баллов – из-за выраженных речевых нарушений допускает повторы слов, не удастся объективно измерить темп.

Таблица 8

Результаты обследования фонематического слуха

| № | Испытуемые | № задания | | | | | | | | | | | Балл |
|----|------------|--|----|----|----|----|------------------------------|----|----|-------------------------------------|---|---|------|
| | | Различение звуков среди ряда звуков | | | | | Повторение слогового ряда | | | Выделение звука в слогах, словах | | | |
| | | 1а | 1б | 2а | 2б | 2в | 3а | 3б | 3в | 4 | 5 | 6 | |
| 1 | Иван | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,7 |
| 2 | Григорий | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,5 |
| 3 | Роман | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,4 |
| 4 | Михаил | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,8 |
| 5 | Варвара | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| 6 | Ульяна | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,6 |
| 7 | Матвей | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1,5 |
| 8 | Даниил | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 9 | Тимофей | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,5 |
| 10 | Кирилл | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,7 |

Продолжение Таблицы 8

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Средний балл за каждое задание | 2,4 | 2,2 | 1,9 | 1,8 | 1,9 | 1,5 | 1,5 | 2,2 | 2 | 1,3 | 1,4 | 1,8 |
| Средний балл | 2 | | | | | 1,7 | | | 1,3 | | | 1,7 |

Критерии оценивания фонематического слуха: 3 балла – безошибочное выполнение задания; 2 балла – не различает 1-2 акустических признака; 1 балл – не различает 3 и более акустических признака.

Таблица 9

Результаты обследования фонематического восприятия

| № | Испытуемые | № задания | | | | | | | | | | Балл |
|------------------------------------|------------|-----------------------|-----|-----|-----|----------------------------------|-----|------------------------------------|-----|-----------------|---------------|------|
| | | Звуковой состав слова | | | | Выделение гласного звука в слове | | Выделение согласного звука в слове | | Закончить слово | Слова-омофоны | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1 | Иван | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,8 |
| 2 | Григорий | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1,9 |
| 3 | Роман | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1,7 |
| 4 | Михаил | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2,4 |
| 5 | Варвара | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,1 |
| 6 | Ульяна | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1,9 |
| 7 | Матвей | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1,8 |
| 8 | Даниил | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2,3 |
| 9 | Тимофей | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 10 | Кирилл | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,7 |
| Средний балл за выполнение задания | | 2,4 | 2,2 | 1,6 | 1,4 | 2,7 | 2,5 | 1,4 | 2,5 | 2,8 | 2,1 | 2,2 |
| Средний балл | | 1,9 | | | | 2,6 | | 2 | | 2,8 | 2,1 | 2,3 |

Критерии оценивания выполнения заданий на фонематическое восприятие: 3 балла – безошибочное выполнение задания; 2 балла – выполнение задания с одной-двумя ошибками; 1 балл – выполнение задания с тремя и более ошибками.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 10

Индивидуальный план коррекционной работы Курбатовой Ульяны

| № | Направления коррекционной работы | Содержание коррекционной работы |
|---|--------------------------------------|---|
| 1 | Развитие артикуляционной моторики | Совершенствование двигательных функций, динамической координации движений артикуляционного аппарата, мимической мускулатуры. |
| 2 | Коррекция звукопроизношения | Постановка звука [с]; коррекция искаженных звуков [с`],[з],[з`],[ц],[ч],[щ], их автоматизация; автоматизация звуков [р][р`]. |
| 3 | Коррекция интонационной стороны речи | Автоматизация навыка нижнереберного дыхания; воспитание навыка фиксированного продолжительного речевого выдоха; развитие объема речевого дыхания; развитие силы и высоты голоса, развитие тембра голоса; формирование интонационно-мелодической и темпо-ритмической организации речи. |
| 4 | Развитие фонематических процессов | Формирование навыка звукового и слогового анализа и синтеза слов; дифференциация звонких и глухих звуков, свистящих и шипящих звуков, соноров изолированно, в слогах и словах. |

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 11

Сравнительные результаты обследования звукопроизношения по итогам констатирующего и контрольного эксперимента

| № | Испытуемые | Звуки | | | | | |
|--------------|------------|-----------|-------|---------|-------|----------|-------|
| | | Свистящие | | Шипящие | | Сонорные | |
| | | до | после | до | после | до | после |
| 1 | Иван | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 2 | Григорий | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | Роман | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 4 | Михаил | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 5 | Варвара | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | Ульяна | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | Матвей | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 8 | Даниил | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 9 | Тимофей | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Кирилл | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Средний балл | | 2,5 | 2,7 | 1,8 | 2,3 | 1,8 | 2,3 |

